Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570630
Centre d'intérêt: 260

Intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : intégration de l'élève avec problèmes auditifs dans les classes ordinaires : recueil de textes / [responsable du projet, Georgette Goupil]. -- Montréal : Université du Québec à Montréal ; Québec : Université du Québec, Télé-université, 1983.
148 p. : ill., graph. ; 28 cm + guide d'accompagnement des médias (20 p.).

Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-89147-746-4

ISBN 2-89147-748-0

ISBN 2-89147-747-2

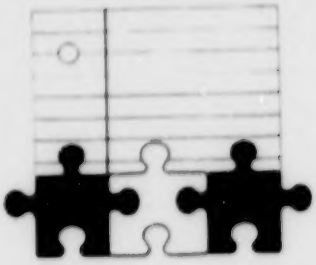
Descripteur(s): *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Audition *Réadaptation *Communication non verbale *Orthophonie *Services aux handicapés *Caractéristiques psychologiques *Adaptation sociale *Pratique pédagogique *Rôle de l'enseignant *Guide pédagogique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

L'objectif premier de ce recueil de quatorze textes est de fournir de l'information sur la scolarisation des élèves handicapés auditifs. Le document peut être consulté pour acquérir des informations supplémentaires sur les thèmes majeurs du vidéo qu'il accompagne ou être utilisé indépendamment.

Les textes du recueil présentent au lecteur des informations sur les mécanismes de l'audition, les causes de la surdité et l'aide offerte à l'enfant handicapé auditif. Ils fournissent des conseils pratiques à l'enseignant et présentent divers témoignages de personnes directement impliquées dans l'intégration des élèves handicapés auditifs. Pour aider l'utilisateur à choisir les textes qui correspondent à ses besoins particuliers ou à ceux du groupe, une brève introduction descriptive ouvre le "Recueil". Le guide d'accompagnement est un outil pédagogique qui permet à l'utilisateur de tirer un profit maximal du document vidéo.

Type de document: r

EDUQ 8570630 A



INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE
EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION
ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AVEC PROBLÈMES AUDITIFS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Recueil de textes

[redacted]

EDUQ 8570630 A

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AVEC PROBLÈMES AUDITIFS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Recueil de textes

Télé-université, 214, avenue Saint-Sacrement, Québec, G1N 4M6
1983

Responsable du projet Georgette Goupil, professeure
Département de psychologie, UQAM

Conception Georgette Goupil
Louise Patoine

Collaboration spéciale David Wilson
Lucie Lupien

Ce document a été préparé par les divers services de la Télé-université en collaboration avec l'UQAM.

Université du Québec à Montréal et
Télé-université, © 1983

ISBN 2-89147-746-4 (édition complète)
ISBN 2-89147-748-0

Dépôt légal – 4e trimestre 1983

Université du Québec
Télé-université
Université du Québec à Montréal

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier madame Brigitte Clermont de l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA) pour sa collaboration dans le choix de ces textes, ainsi que monsieur André Bourassa de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM).

SOMMAIRE

INTRODUCTION 13

PARTIE I L'oreille et l'audition 15

Texte 1 17
À la découverte de notre audition
par Anne-Marie Bergeron, Maryse Campeau et Sylvie Doiron

La première partie de ce texte présente l'anatomie de l'oreille et les modalités de transmission du son au nerf auditif et au cerveau. La seconde partie décrit les caractéristiques du son à partir de sa fréquence et de sa force. Les auteures indiquent également comment ces caractéristiques sont mesurées à partir de hertz et de décibels.

PARTIE II Handicap auditif 25

Texte 2 27
Mon enfant est né sourd
par Carole Asselin, Hélène Bigué et Josette LeFrançois, Ph. D.

Ce texte explique les causes de surdité à la naissance.

Texte 3
Mon enfant a déjà eu une audition normale 35
par Carole Asselin, Hélène Bigué et Josette LeFrançois, Ph. D.

Description des causes de surdité chez l'enfant qui a déjà joui d'une audition normale.

PARTIE III Traitement et réadaptation 39

Texte 4
Qu'est-ce qu'un audiogramme? 41
par Josette LeFrançois, Ph.D., Jacynthe Mathieu, M.O.A. et Michèle Larocque, M.P.A.

Les auteures présentent l'audiogramme et la façon de l'utiliser. Elles montrent les types d'informations qu'on peut en extraire au niveau du degré et de la nature d'une surdité ou sur la capacité d'une personne de percevoir la parole. Des exemples concrets d'audiogrammes sont présentés.

Texte 5
Qu'est-ce qu'une prothèse auditive? 51
par Josette LeFrançois, Ph.D., Michèle Larocque, M.O.A. et Jacynthe Mathieu, M.O.A.

Dans cet article, le lecteur trouvera un schéma et une description des différentes parties de la prothèse. Il apprendra également comment les besoins particuliers déterminent le choix de la prothèse auditive et où il peut se la procurer.

Texte 6
Aperçu sur les deux modes de communication mis à la disposition du déficient auditif 55
par Monique Gauthier, M.O.A. et Josette LeFrançois, M.O.A.

Ce texte présente les deux modes de communication, l'oralisme et la communication totale, offerts à l'enfant déficient auditif pour l'aider à communiquer. Les points suivants sont abordés : l'origine de ces modes de communication, les outils qui composent l'un et l'autre modes et les objectifs et priorités de chacun.

Texte 7
Qui peut aider notre enfant? 75
par Josette LeFrançois, Ph.D., Jacynthe Mathieu, M.O.A. et Michèle Larocque, M.A.O.

Description des divers spécialistes et d'un organisme à la disposition des personnes avec problèmes auditifs.

PARTIE IV Psychologie de la personne handicapée auditive 79

Texte 8
Les particularités de la personnalité 81
par Henri Martin-Laval

Cet extrait du livre La psychologie du sourd, mythe ou réalité? fait le point sur les problèmes de personnalité du sourd et ses capacités d'adaptation sociale. Se basant sur des résultats de recherches, l'auteur précise comment les influences de la famille, de l'étiologie et du milieu structurent le développement de la personne avec problèmes auditifs.

PARTIE V Enseignant et élève handicapé auditif 93

Texte 9
L'élève avec problèmes auditifs dans ma classe; questions et réponses 95
par Jean Kochensperger, Jeanne Sielaff et Doris Van Leer; traduit de l'américain par Claire Viens.

Ce guide répond à diverses questions que se posent les enseignants des classes ordinaires accueillant des élèves avec problèmes auditifs. Tour à tour sont présentés le rôle de l'enseignant itinérant, les attentes que doit avoir l'enseignant, les attitudes et comportements à adopter. On y retrouve également des conseils pratiques pour la classe.

Texte 10
Quelques conseils pour l'enseignant 109
par Francine Drolet, Michèle B. Fitzgérald, Susan Ménary et Suzan Peberdy

Série de conseils pratiques à l'usage de l'enseignant.

PARTIE VI Témoignages 113

Pour terminer ce recueil, le lecteur est invité à prendre connaissance de divers témoignages. Il y trouvera celui d'une enseignante, riche d'une expérience d'intégration, celui d'une mère déçue des conditions de scolarisation offertes à son fils handicapé auditif et enfin ceux de jeunes adolescents qui utilisent soit l'oralisme, soit la communication gestuelle.

Texte 11
Témoignage : Un défi 115
par Hélène Fréchette-Parent

Texte 12
Témoignage : Mon mari, mon fils Pierre et moi avons perdu nos illusions, mais non notre idéal 119
par Lucie Derome

Texte 13
Témoignages de trois jeunes oralistes 135
par Audette Sylvestre

Texte 14
Témoignages de trois jeunes communiquant gestuellement 141
par Audette Sylvestre

INTRODUCTION

Ce recueil de textes est l'un des éléments d'un ensemble de trois médias traitant de l'intégration des enfants handicapés auditifs dans des classes ordinaires. Sa fonction principale est de fournir de l'information sur le sujet.

Les textes de ce recueil présentent les mécanismes de l'audition, la nature et les implications d'un handicap auditif, ainsi que divers témoignages. Le texte portant sur l'anatomie et le fonctionnement de l'oreille est présenté dans le but de permettre au lecteur de mieux comprendre les troubles de l'audition. Il lui offre des informations de base qui faciliteront la lecture des autres textes.

Les documents portant sur le handicap auditif ont trois buts. En plus de présenter au lecteur les causes de la surdité, ils le sensibilisent aux problèmes particuliers rencontrés par des personnes handicapées auditives. Ils lui font également connaître les services et les moyens de réadaptation qui leur sont offerts afin de les aider à mieux fonctionner dans un environnement conçu pour des gens sans problème auditif. Pour ce faire, plusieurs documents ont été choisis. Le premier texte identifie à la fois les causes d'une surdité à la naissance et celles d'un handicap auditif acquis plus tard au cours de la vie de l'enfant. Les trois autres textes expliquent une méthode de diagnostic des problèmes auditifs, la nature et le fonctionnement des prothèses auditives, ainsi que le rôle des spécialistes dans le traitement et la réadaptation des personnes handicapées. Ensuite, les deux modes de communication que peut utiliser l'enfant handicapé auditif selon ses besoins particuliers sont examinés. Les divers aspects psychologiques d'un handicap auditif sont considérés, et pour terminer, une série de conseils est suggérée à l'enseignant en contact avec un enfant handicapé auditif.

Le recueil se termine par une série de témoignages qui donnent l'occasion au lecteur de prendre connaissance de différentes opinions et de réfléchir sur ses propres attitudes face à l'intégration de l'élève avec problèmes auditifs dans des classes ordinaires.

Ces textes complètent l'information transmise par le vidéo et permettent au lecteur de mieux comprendre la situation vécue par des élèves avec problèmes auditifs.

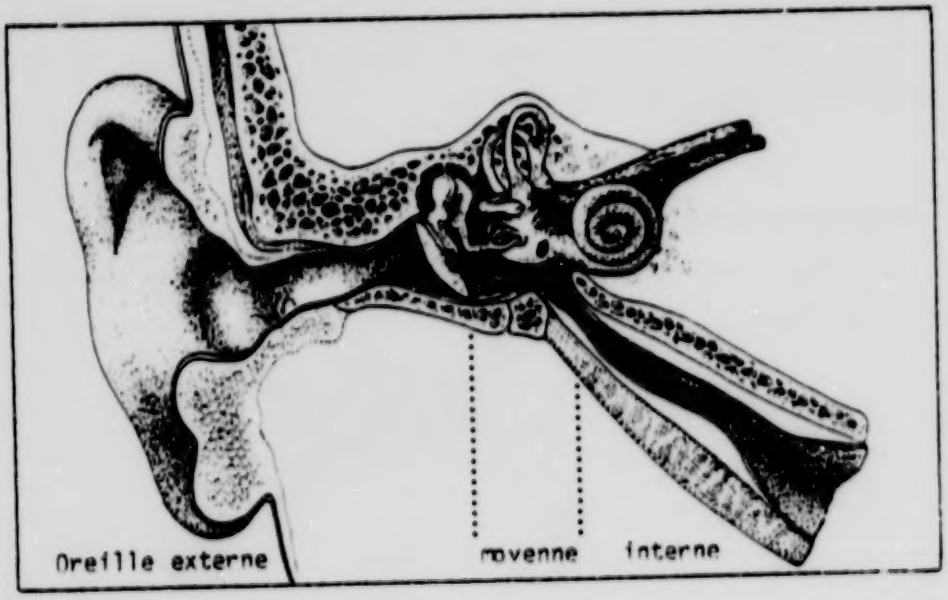
PARTIE I

L'OREILLE ET L'AUDITION

Texte 1

À LA DÉCOUVERTE DE NOTRE AUDITION*

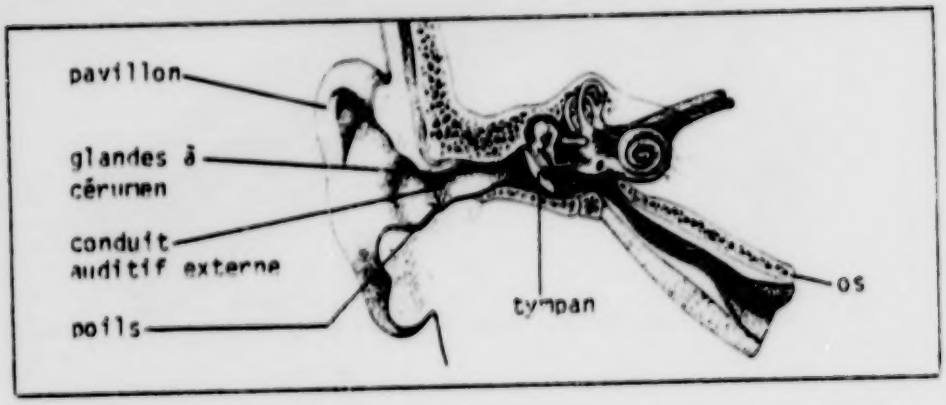
L'oreille, cette mystérieuse



* BERGERON, Anne-Marie, CAMPEAU, Maryse, DOIRON, Sylvie "À la découverte de notre audition", dans Pour bien m'entendre avec mon oreille, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs), 1980, pages 3 à 10.

Notre oreille se compose de trois parties, l'oreille externe, moyenne et interne. L'oreille externe, formée par le pavillon et le conduit auditif externe, est la seule partie visible. Le pavillon, premier réceptacle du son en conduction aérienne, capte les sons et les dirige vers le tympan par un canal sinueux, le conduit auditif externe. Celui-ci est tapissé de glandes qui sécrètent une substance protectrice grasse et jaunâtre, le cérumen. Le tympan, fine membrane élastique, sépare hermétiquement le conduit auditif externe de l'oreille moyenne. Le son, en le frappant, le fait vibrer comme la membrane d'un tambour et ce, même à des intensités très faibles.

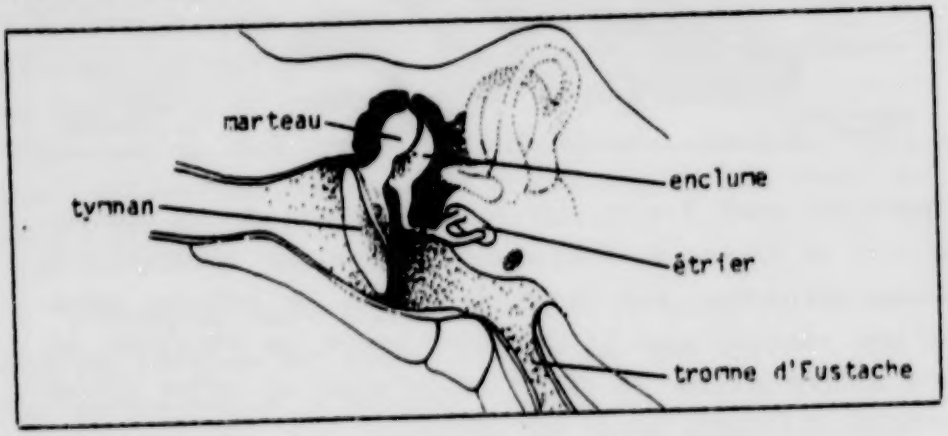
L'oreille externe



Ces vibrations se propagent alors à la chaîne ossiculaire qui les amplifie. Située dans l'oreille moyenne, cette chaîne comprend trois osselets unis et articulés entre eux, appelés marteau, enclume et étrier d'après leur forme respective. Tout petits, l'étrier n'étant pas plus gros qu'un demi-grain de riz, ceux-ci parviennent à se loger dans une cavité osseuse de la taille de la dernière phalange du pouce. L'air contenu dans cette cavité ne communique avec l'extérieur que par un canal similaire à un cure-

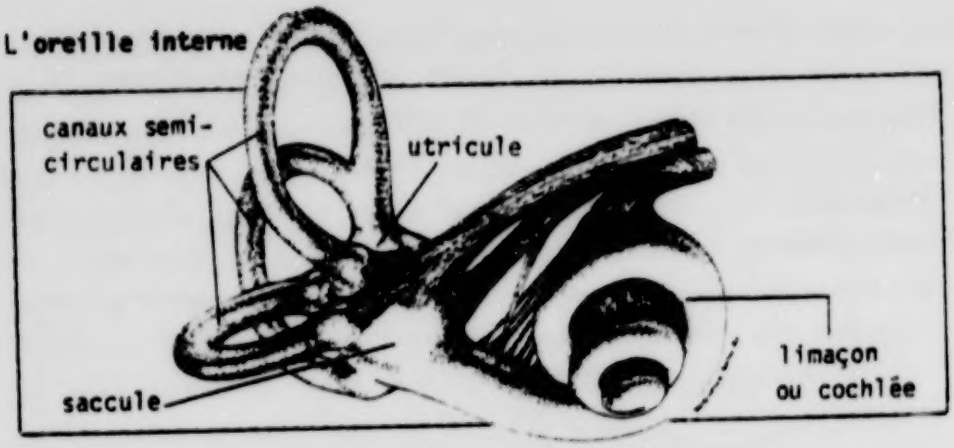
dent, nommé trompe d'Eustache, qui relie l'oreille moyenne à la gorge. En plus d'aérer, la trompe d'Eustache équilibre la pression d'air de part et d'autre du tympan.

L'oreille moyenne



L'oreille interne suit l'oreille moyenne, cloisonnée par deux fenêtres recouvertes d'une membrane : la fenêtre ovale sur laquelle s'appuie l'étrier et la fenêtre ronde. Nous voilà dans la partie la plus complexe et la plus importante de l'oreille. Elle cumule deux fonctions différentes, l'équilibration et l'audition, assumées par des structures distinctes. L'appareil vestibulaire comprenant l'utricule, le saccule et les canaux semi-circulaires, assure notre équilibre avec l'aide d'autres structures tel le cervelet.

L'oreille interne



L'audition, quant à elle, est prise en charge par la cochlée. Celle-ci se compose du limaçon osseux, enveloppe protectrice du limaçon membraneux, dans lequel se cachent les cellules sensorielles. Ces cellules ciliées transforment les vibrations sonores transmises par la chaîne ossiculaire, en influx nerveux acheminés au cerveau par le nerf auditif.

Ce n'est qu'une fois tout ce trajet parcouru que l'on peut dire : "J'entends!". Mais qu'entendons-nous? Notre rendez-vous avec le son nous le fera mieux connaître.

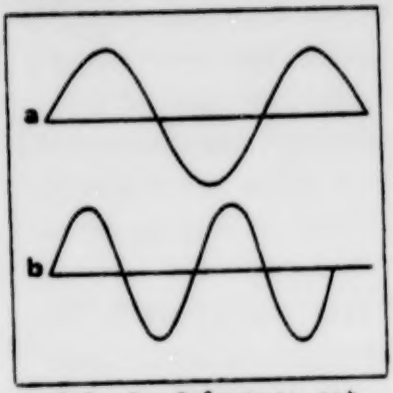
Le son, ce fidèle visiteur

Notre oreille est visitée quotidiennement par une infinité de sons et de bruits qu'elle décode à partir de leurs caractéristiques propres. Par exemple, lorsque nous parlons au téléphone, nous pouvons distinguer facilement la voix d'une femme de celle d'un homme. De même, le sifflet de notre bouilloire nous indique si l'eau bout légèrement ou à gros bouillons. Enfin, nous pouvons évaluer le succès de notre spectacle amateur par l'insistance des applaudissements. Ces exemples font appel aux trois dimensions du son : sa fréquence, son intensité et sa durée.

Au départ, le son origine des vibrations d'un corps, qui se propagent dans l'air jusqu'à notre oreille. Ce qu'on nomme la fréquence du son représente en fait le nombre de vibrations par seconde, mesuré en hertz (Hz). Elle se caractérise par différentes tonalités; pour un ton aigu, les vibrations sont nombreuses alors que pour un ton grave, elles sont en moins grand nombre. En évaluant ce nombre de vibrations, notre oreille nous permet de distinguer une voix masculine d'une voix féminine. Ces fréquences font partie du vaste échantillon de sons accessibles à l'oreille humaine, soit ceux de 20 à 20 000 Hz. Celle-ci réagit plus facilement aux fréquences de la parole qui s'échelonnent de 300 à 3 000 Hz.

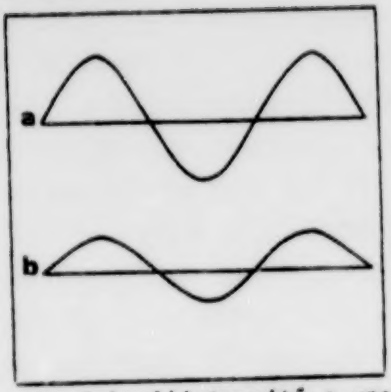
L'intensité, quant à elle, reflète la force des vibrations. Plus une vibration est grande, plus le son nous apparaît fort. Nous pouvons mesurer l'intensité des sons à l'aide de l'échelle des décibels (dB). Par exemple, un son faible comme le bruissement des feuilles, équivaut à 10 dB, tandis qu'un son fort telle une rue de ville animée en vaut 70. Le bruit du tonnerre atteint une intensité très forte (120 dB). Cette échelle fonctionne de façon logarithmique (en base 10), c'est-à-dire qu'un son de 20 dB n'est pas deux fois plus fort qu'un son de 10 dB, mais bien 10 fois plus fort. De toute évidence, nous savons qu'un son doit être suffisamment intense pour provoquer une sensation auditive. Par contre, l'intensité ne doit pas dépasser 90 dB, à cause du danger que cela entraîne pour notre oreille. Celle-ci subit d'ailleurs des torts irréparables et nous en avertit par une douleur intense à 120 dB.

Fréquence



En (a), la fréquence est grave alors qu'en (b) elle est plus aiguë, ayant plus de vibrations par seconde.

Intensité



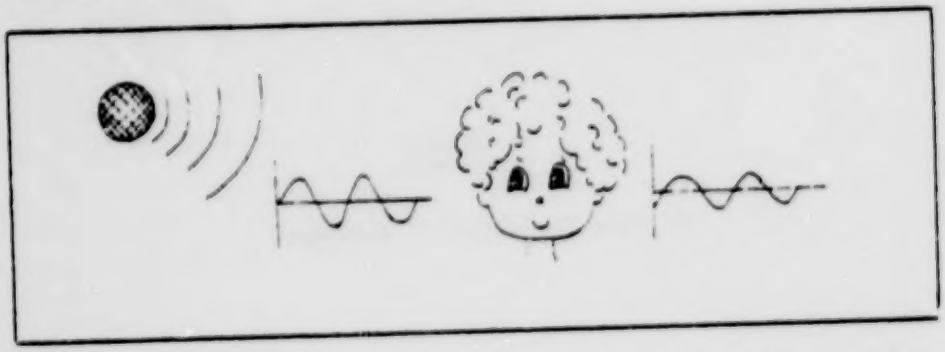
En (a), l'intensité a une plus grande amplitude qu'en (b), donc elle est plus forte.

La troisième dimension du son, la durée, vient compléter les informations nous permettant de l'identifier. Plus simple, cette caractéristique se mesure en unités de temps : milliseconde, seconde, minute ou heure. Ainsi, un concert charme nos oreilles pendant une ou deux heures alors que la production d'une voyelle dans une conversation courante dure à peine quelques millisecondes.

Nous avons fait connaissance avec les trois dimensions du son. Une seule de nos oreilles suffit à identifier un son d'après sa fréquence, son intensité et sa durée. Pourquoi alors avons-nous deux oreilles? La coopération des deux oreilles rend possible le mécanisme de la localisation car quand nous nous bouchons une oreille, nous ne pouvons situer la source du son. Celui-ci ne parvient pas toujours simultanément à nos deux oreilles. Justement, ce décalage dans le temps en plus d'une légère différence d'intensité d'une oreille à l'autre nous permettent de juger de la distance et de la direction de la source sonore. De

plus, avec une seule oreille, nous ne pouvons plus discriminer un son parmi plusieurs autres. Par exemple, lors d'une réception bruyante, nos deux oreilles s'avèrent essentielles à la bonne marche d'une conversation. On voit donc l'importance de conserver précieusement chacune de nos oreilles puisque leur action est complémentaire.

La localisation



Luc entend d'abord le son à l'oreille droite puisqu'elle est plus près de la source. Le son lui paraît également plus fort à cette oreille.

Enfin, nous réalisons la valeur inestimable de notre oreille. En une fraction de seconde, celle-ci peut analyser l'intensité, la fréquence et la durée d'un son, ce qui constitue le rôle essentiel de l'audition. L'action conjointe de nos deux oreilles nous permet également de nous orienter dans notre environnement sonore, pourtant si complexe.

PARTIE II

HANDICAP ET HANDICAPÉ AUDITIF

Texte 2

MON ENFANT EST NÉ SOURD*

Ma surdité ou celle de ma famille pouvait-elle se transmettre?

Si les enfants ont tant de points communs avec leurs parents, ce n'est nullement l'effet du hasard. Chaque enfant reçoit tous les traits (caractères physiques) de ses deux parents; cependant, certains traits sont plus forts que d'autres et ceux-ci seront visibles. Contrairement à ce que vous pourriez penser, les traits transmis par les parents ne sont pas nécessairement apparents chez eux; ceci explique pourquoi on peut retrouver, chez un enfant, quelques traits des grands-parents, des tantes et de la famille un peu plus éloignée.

C'est de cette même façon que la surdité peut apparaître chez votre enfant sans que vous ou votre conjoint soyez affecté par ce handicap. Il est donc possible que vous ayez transmis à votre enfant le trait "DÉFICIENCE AUDITIVE" de l'un de vos parents ou grands-parents. Il est cependant nécessaire de souligner que les surdités apparues à la suite d'un accident, d'une

* ASSELIN, Carole, BIGUÉ, Hélène, LEFRANCOIS, Josette, Ph.D., "Mon enfant est né sourd", dans Pourquoi mon enfant est-il sourd?, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs), 1982, pages 9 à 16.

maladie ou du vieillissement ne peuvent pas se transmettre aux enfants ou petits-enfants. Il faut que la surdité soit présente de naissance (dans la plupart des cas) pour pouvoir être envisagée comme une cause possible de la surdité de votre enfant.

Une surdité dite "héréditaire" signifie que l'enfant porte en lui le trait "DÉFICIENCE AUDITIVE" depuis le début de la grossesse, mais il est possible que votre enfant soit né avec une audition normale et que le trait n'apparaisse qu'un peu plus tard (vers 3 ou 4 ans). On parle alors d'une "surdité héréditaire à apparition tardive".

Jusqu'à présent, vous avez pu constater qu'une surdité peut se transmettre d'une génération à une autre. Cependant, dans certains cas, il arrive qu'une surdité apparaisse sans qu'elle soit transmise. Si votre enfant présente un tel problème, cela est dû à une "erreur génétique" : le trait "AUDITION NORMALE" que vous et votre conjoint avez donné à votre enfant a été mal compris ou déformé. C'est un peu comme un renseignement qui se transmet de bouche à oreille pendant assez longtemps et qui finit quelquefois par être totalement différent du message initial.

Les "surdités héréditaires" sont particulièrement variées. Elles peuvent affecter autant les basses, les moyennes, que les hautes fréquences, et de plus, la surdité qui en résulte peut aller de légère à profonde.

Est-ce parce que j'ai été malade ou parce que j'ai pris des médicaments durant ma grossesse?

Il ne faut pas croire que le foetus est totalement à l'abri du danger dans l'utérus de la mère. En effet, si vous avez con-

tracté une infection qui a pu être évidente ou ne pas être apparente du tout, le virus a pu atteindre le foetus par le placenta ou par l'infection des membranes de l'utérus, ou encore par contact à l'accouchement.

Le moment de la grossesse où est apparue votre infection est critique pour votre enfant. Les infections apparaissant pendant les huit premières semaines de grossesse comportent plus de risques. Toutefois, le deuxième et le troisième trimestres de votre grossesse ont été très importants aussi.

De même, certains médicaments que vous avez pu absorber durant la grossesse ont pu amener des problèmes auditifs à votre bébé.

Trois infections sont particulièrement reconnues comme pouvant affecter l'audition de votre enfant. Il s'agit de la rubéole, du cyto-mégalo-virus et de la varicelle.

Vous connaissez sans doute la RUBÉOLE, qui est une maladie contagieuse bien connue affectant plus l'enfant, en lui procurant des rougeurs et de la fièvre, l'adulte pouvant également la contracter, sans pour autant noter les symptômes.

Durant votre grossesse, vous avez pu contracter ce virus qui a affecté votre bébé sans que vous en ressentiez les effets vous-même. En effet, les symptômes ont pu être mineurs (légère fièvre) ou totalement absents, et même un simple contact avec le virus peut avoir eu les mêmes effets sur le foetus. Il semblerait que le virus ralentisse ou empêche la division des cellules du foetus, de sorte que s'il est arrivé au début de votre grossesse, c'est plus grave pour le bébé.

Le virus contaminerait l'oreille interne par le sang qui y circule. Il affecte les deux oreilles en produisant une surdité neuro-sensorielle de sévère à profonde avec une perte plus importante dans les fréquences moyennes.

La surdité peut parfois progresser après la naissance car le virus peut être actif pendant quelques années.

La VARICELLE est une autre maladie contagieuse bien connue provoquant une fièvre, un mal de tête et une éruption de la peau. Si vous l'avez contractée dans le premier trimestre de votre grossesse ou peu de temps avant le moment de l'accouchement, ceci a pu être dommageable pour le foetus.

Le virus a pu produire chez votre enfant de multiples déformations dont des problèmes au niveau de l'oreille, tels le pavillon ou le conduit auditif manquant ou même l'absence de toute l'oreille.

Il existe un virus, le CYTO-MÉGALO-VIRUS (CMV), que vous avez pu contracter et transmettre à votre enfant durant la grossesse. Le virus est habituellement sans symptôme et non apparent.

Le processus de transmission de la mère à l'enfant est mal connu. On croit que, tout comme la rubéole, le virus arriverait au foetus en infectant ou en traversant le placenta pendant la grossesse. Une infection acquise pendant l'accouchement ou durant la période post-natale par un contact rapproché peut aussi être dommageable pour l'oreille interne. Le virus cause un dommage cérébral à l'enfant, ce qui entraîne des troubles au niveau des centres auditifs.

Le virus engendre une surdité neuro-sensorielle allant d'un trouble particulier aux hautes fréquences jusqu'à une perte profonde unilatérale.

Les médicaments qui suivent sont considérés comme particulièrement toxiques pour le système auditif du foetus : la thalidomide, la quinine, les salycilates.

La THALIDOMIDE, qui a surtout été employée il y a une vingtaine d'années afin de diminuer les nausées chez la mère, a pu engendrer des malformations au niveau de l'oreille externe, moyenne et interne, une absence d'éléments de l'oreillle ainsi que de certaines fibres nerveuses.

Vous avez peut-être pris de la QUININE durant votre grossesse pour enrayer les maladies tropicales (malaria). Il semble que ce médicament réduise le nombre de cellules nerveuses et ferait des dommages à l'oreille interne.

Une intoxication violente aux SALYCILATES, comme l'aspirine par exemple, a pu diminuer l'efficacité de l'oreille interne du foetus à cause des changements biologiques des liquides de l'oreille interne.

L'incompatibilité sanguine : est-ce dangereux?

Une incompatibilité du facteur Rh entre vous et votre enfant a pu lui amener des problèmes. Si vous avez un groupe sanguin Rh- et que votre second enfant est Rh+, vous avez pu commencer à faire des anticorps pour celui-ci (le risque croît pour chaque enfant).

Si vous avez produit ces anticorps, il y a alors eu destruction des globules rouges dans le sang du bébé et les globules rouges sans cesse détruits se sont renouvelés. Cette surproduction a entraîné un plus grand besoin d'oxygène. C'est alors que le bébé a pu étouffer à la naissance car ses cellules manquaient d'oxygène et alors, des cellules nerveuses ont pu être détruites, dont celles des centres auditifs.

Il peut aussi y avoir eu une jaunisse; les nombreux globules rouges détruits se sont divisés en deux parties dont l'une, l'hème, allait au foie. Le surplus a pu entraîner la production de lipides qui ont pu être emmagasinés dans le cerveau et ont pu détruire des cellules, dont celles des centres auditifs.

En général, il s'agit d'une surdité bilatérale neurosensorielle, les fréquences aiguës étant généralement les plus atteintes.

On remédie maintenant le plus souvent à ce genre de problème en surveillant de plus près les grossesses et en effectuant des transfusions sanguines lorsque c'est nécessaire.

Prématurité et surdité : y a-t-il un rapport?

Si vous avez eu un enfant prématuré, il n'était pas fort et ses vaisseaux sanguins pouvaient facilement se rompre. Il peut donc y avoir eu hémorragie au cerveau, ce qui a pu détruire des cellules de son oreille interne.

L'enfant a aussi pu avoir des problèmes de foie pouvant entraîner la jaunisse et où les lipides ont pu détruire le nerf auditif.

Il est très probable que votre enfant ait souffert d'anoxie (manque d'oxygène), et ceci a pu faire mourir ses cellules auditives.

L'enfant a aussi pu présenter des problèmes de reins, ce qui a pu l'empêcher de bien combattre l'infection et de drainer adéquatement les médicaments qu'on lui administrait pour assurer sa survie, ce qui a pu entraîner l'ototoxicité (danger pour l'oreille), où petit à petit son audition a été affectée.

La surdité est le plus souvent bilatérale neuro-sensorielle modérée à sévère affectant principalement les hautes fréquences.

Y aurait-il autre chose?

Parallèlement aux grandes causes de déficience auditive, d'autres facteurs moins importants peuvent avoir le même effet.

Durant votre grossesse, votre alimentation a influencé l'état de santé du bébé. C'est pourquoi, si votre alimentation était particulièrement mal équilibrée ou pauvre, cela peut avoir été la cause de la déficience auditive de votre enfant.

La malnutrition de votre enfant pendant votre grossesse pourrait avoir les mêmes conséquences sur son audition, même si, cette fois, votre alimentation a été idéale. Dans ce cas, c'est l'échange mère-enfant, à travers le placenta, qui ne s'effectue pas correctement. Ce phénomène est difficilement explicable et on ne peut qu'en constater les répercussions.

Finalement, durant l'accouchement, l'usage de forceps ou un travail difficile a pu causer un bris à l'oreille interne entraînant, par le fait même, la perte totale ou partielle de l'audition de votre enfant.

Texte 3

MON ENFANT A DÉJÀ EU UNE AUDITION NORMALE*

Les maladies infantiles sont-elles responsables?

Les maladies infectieuses bien connues telles que la varicelle, la rougeole, les oreillons, le rhume, sont toutes des causes rares de la surdité. Cependant, si votre enfant a subi des complications sérieuses de l'une ou l'autre de ces maladies, ceci a pu entraîner une infection de son oreille interne et l'endommager.

La varicelle a pu engendrer un encéphalite, causer des dommages au cerveau et ainsi entraîner une perte neuro-sensorielle.

La rougeole a pu infecter l'oreille interne par le sang ou le système nerveux (méninges) ou par une infection de l'oreille moyenne (moins fréquent maintenant à cause de l'emploi d'antibiotiques), et susciter une perte neuro-sensorielle.

Une complication des oreillons a pu engendrer la destruction du nerf auditif et une surdité neuro-sensorielle pour l'oreille de ce côté.

---

* ASSELIN, Carole, BIGUÉ, Hélène, LEFRANÇOIS, Josette, Ph.D., "Mon enfant a déjà eu une audition normale", dans Pourquoi mon enfant est-il sourd?, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs), 1982, pages 19 à 21.

Un rhume mal soigné a pu causer l'obstruction de la trompe d'Eustache et l'infection de l'oreille moyenne, dégénérant en une infection de l'oreille interne, ceci se soldant par une atteinte de l'audition.

Et la méningite: est-ce possible?

Cinquante pour cent des méningites sont rapportées pour les enfants en bas de 5 ans et plus précisément en bas de 2½ ans. Plusieurs handicaps en résultent, dont la perte auditive.

Si votre enfant a souffert d'une méningite dite "suppurative", celle-ci a probablement détruit directement les cellules de son oreille interne. Une surdité totale peut apparaître en moins d'une journée. L'infection peut avoir eu pour origine l'oreille moyenne (ex: otite), s'étendre aux méninges et ainsi atteindre l'oreille interne ou le nerf auditif. De même, toute autre infection des méninges a pu avoir les mêmes conséquences.

Cependant, il est probable que la méningite de votre enfant ait été de type "aseptique", ce qui est plus fréquent. Celle-ci n'affecte pas directement l'oreille interne mais son traitement exige la plupart du temps l'administration de médicaments ototoxiques de type "mycine", dont vous connaissez les effets.

La méningite de votre enfant a probablement entraîné chez lui une perte auditive neuro-sensorielle de sévère à profonde, habituellement unilatérale mais quelquefois bilatérale.

Les médicaments sont-ils vraiment inoffensifs?

Certains médicaments sont toxiques pour l'oreille interne et peuvent causer des pertes auditives.

Quoi que vous en pensiez, si votre enfant a reçu de tels médicaments, c'est que le médecin n'avait probablement pas d'autre alternative pour lui sauver la vie. Entre autres, les antibiotiques de type "mycine", tels la streptomycine, la viamycine, la néomycine, la kanamycine, entraînent une surdité neuro-sensorielle profonde bilatérale affectant d'abord les fréquences aiguës et s'étendant ensuite aux fréquences moyennes et graves. L'effet n'apparaît pas au moment de l'absorption des médicaments mais peut apparaître quelques semaines ou quelques mois après. Les médicaments de type "salycilate", dont l'aspirine et certains diurétiques, produisent une perte neuro-sensorielle bilatérale due au changement biologique des liquides de l'oreille. La perte n'est généralement que temporaire et l'audition redevient normale lorsque l'on cesse de prendre des médicaments en quantité.

Un accident, ça peut arriver.

Une fracture du crâne située près de l'oreille est sujette à créer une perte auditive.

Si votre enfant a eu un accident qui a entraîné une fracture du crâne près de l'oreille, cela peut avoir été la cause de sa surdité.

Si le traumatisme a engendré un bris de l'organe cochléaire, il est possible que ceci soit à l'origine d'une surdité totale irréversible, de cette oreille puisque les cellules nerveuses de l'audition sont alors détruites. Cependant, une fracture au niveau de l'oreille moyenne, produisant une dislocation des osselets ou un saignement dans l'oreille, ne peut pas être la cause d'une perte totale mais d'une surdité conductive plus ou moins importante permettant tout de même l'utilisation de restes auditifs.

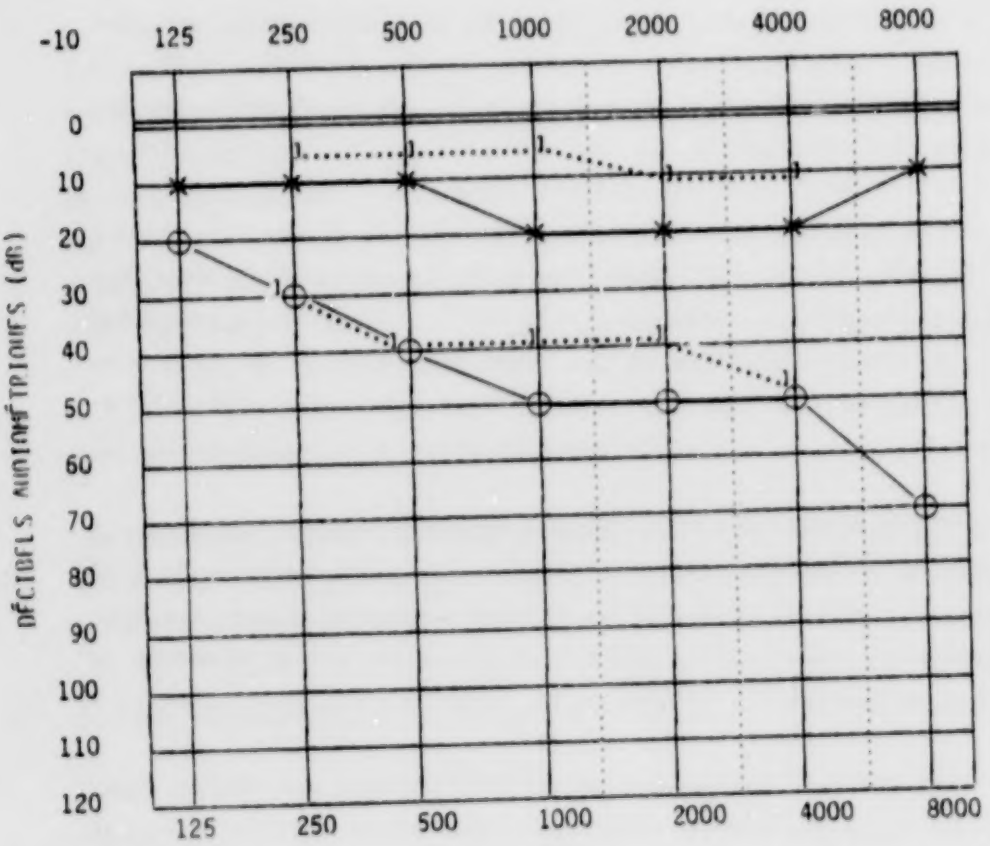
Si votre enfant a été exposé à un bruit d'intensité et de durée assez grandes (ex : pétards), ceci peut avoir détérioré des cellules de son oreille interne et produit un perte neuro-sensorielle dans les hautes fréquences.

PARTIE III

TRAITEMENT ET RÉADAPTATION

Texte 4

QU'EST-CE QU'UN AUDIOGRAMME?*



* LEFRANCOIS, Josette, Ph.D., MATHIEU, Jacynthe, M.O.A., LAROCQUE, Michèle, M.O.A., "Qu'est-ce qu'un audiogramme?", dans L'audiogramme de mon enfant, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs), 1982, pages 23 à 30.

L'audiogramme est un graphique sur lequel sont inscrits les résultats des deux tests tonals : aérien et osseux. Ces résultats permettent de situer à quel niveau d'intensité chacune des deux oreilles commence à entendre les sept sons de tonalité différente qui leur ont été présentés. Ces sept sons différents (125 Hz, 250 Hz, 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz, 4000 Hz, 8000 Hz) sont inscrits à la partie supérieure du graphique et sont représentés par chacune des lignes verticales. La force du son, exprimée en dB, est inscrite à gauche du graphique et se trouve représentée par les lignes horizontales.

Les premiers niveaux d'intensité auxquels l'oreille commence à entendre un son, si faible soit-il, constituent la zone des seuils d'audition. Attention : le seuil d'audition ne constitue pas un niveau d'audition où on entend très bien le son mais bien un niveau où l'on commence à peine à soupçonnner la présence du son.

La personne qui a une oreille "normale" devrait commencer à entendre un peu les sons dont l'intensité gravite autour du 0 dB (HL). La zone de normalité ou la zone des seuils d'audition dits normaux se situe environ entre 0 et 15 dB (HL), tout dépendra de l'âge du patient.

La personne qui souffre de surdité présente des seuils d'audition "abaissés" sur le graphique. Ses seuils d'audition seront plus ou moins abaissés, dépendant du degré de surdité. Ainsi, les seuils d'audition pourront être abaissés à 40 dB, 55 dB, 75 dB et 90 dB, dépendant du degré de surdité. C'est ainsi que nos patients peuvent présenter une surdité légère, modérée, modérément sévère, sévère et profonde.

Comment sont inscrits les résultats sur l'audiogramme?

Par convention, les seuils d'audition de l'oreille droite seront inscrits en rouge et les seuils d'audition de l'oreille gauche seront inscrits en bleu. Les seuils aériens de l'oreille droite sont représentés par des cercles rouges reliés entre eux par une ligne continue : O——O. Les seuils aériens de l'oreille gauche sont représentés par des croix bleues reliées entre elles par une ligne continue :X——X. Les seuils osseux de l'oreille droite sont représentés par des parenthèses) ou des pointes de flèches — rouges reliées par une ligne pointillée..... Les seuils osseux de l'oreille gauche sont représentés par des (ou des pointes de flèches — bleues reliées par une ligne pointillée.....

Quelles informations extraire de l'audiogramme?

Les résultats inscrits à l'audiogramme offre une double information; une information quant au degré de la surdité et une information quant à la nature de la surdité.

a) Informations quant au degré de la surdité

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe différents degrés de surdité. Ces degrés constituent cinq catégories différentes associées à des zones bien déterminées d'audition. Ces surdités peuvent présenter un degré léger, modéré, modéré sévère, sévère et profond.

La surdité est dite légère si les seuils d'audition se situent entre 25 et 40 dB. L'enfant souffrant d'une telle surdité est en général considéré comme étant inattentif, faisant répéter

ce que disent les autres. Il a de la difficulté à entendre une personne qui ne parle pas fort ou qui est loin de lui.

La surdité est dite profonde si les seuils d'audition se situent à 90 dB ou plus. L'enfant souffrant d'une telle surdité ne perçoit que les bruits très forts (moteurs puissants, claquement violent et les vibrations sonores du tonnerre ou d'un avion).

b) Informations quant à la nature de la surdité

Comme nous l'avons vu précédemment, la surdité sera "nommée" différemment selon les zones de l'oreille qui seront affectées. Elle sera conductive si un problème à l'oreille externe ou moyenne entrave la transmission du message sonore à l'oreille interne. Elle sera neuro-sensorielle si le problème à l'oreille interne entrave la transmission du message sonore au nerf auditif. Elle sera mixte si le problème affecte à la fois l'oreille moyenne et l'oreille interne.

Dans le cas de la surdité conductive, les seuils aériens seront abaissés sur l'audiogramme à cause de l'entrave que l'oreille externe ou l'oreille moyenne "malade" fait subir au passage du message sonore. Cependant, les seuils osseux (c'est-à-dire les seuils obtenus directement à la cochlée) se situeront quand même dans la zone de la normalité parce que l'oreille interne n'est pas atteinte par le mal qui affecte l'oreille moyenne ou externe. Dans le cas d'une telle surdité, il y aura donc un écart évident et visible entre les seuils aériens et les seuils osseux.

Dans le cas de la surdité neuro-sensorielle, les résultats entre les seuils aériens et les seuils osseux sont semblables.

Ce type de surdité résulte d'un problème au niveau de l'oreille interne et/ou du nerf auditif. C'est le résultat d'une détérioration des cellules de l'organe de Corti ou des fibres du nerf auditif. Il n'y aura donc pas d'écart très évident entre les seuils aériens et osseux.

c) Informations quant à la capacité de percevoir la parole

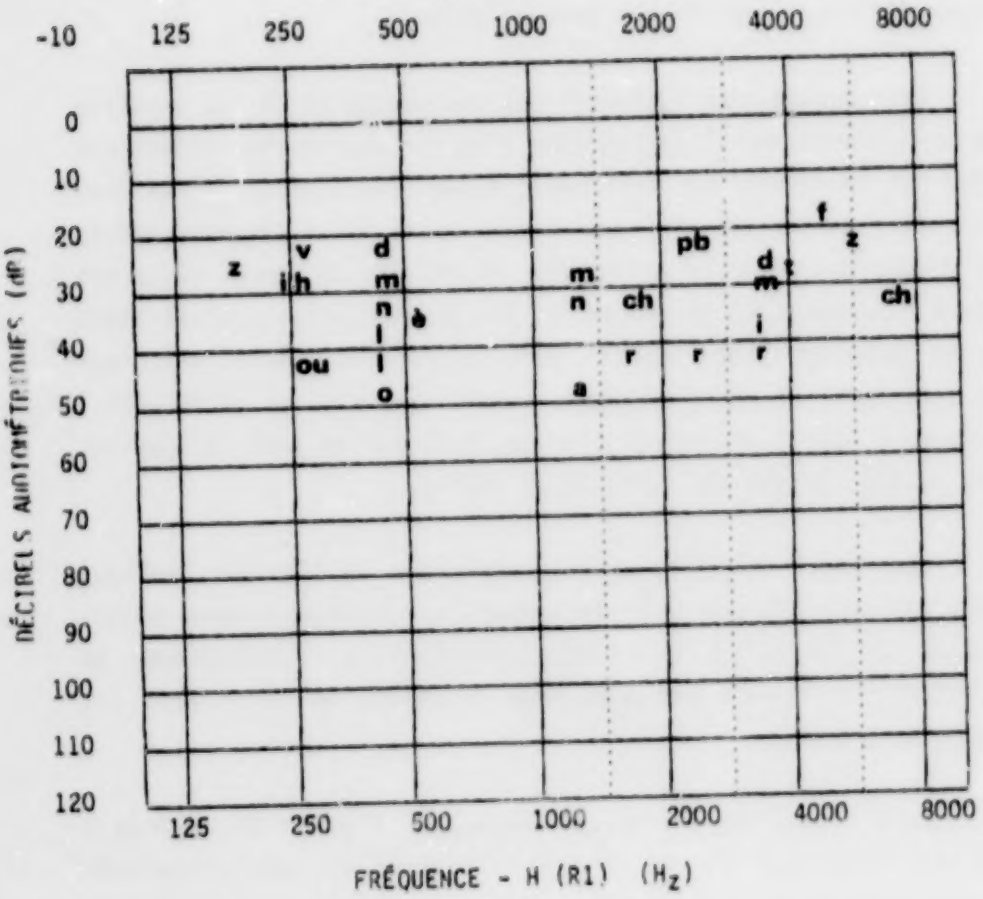
L'effet de la surdité sur la réception de la parole dans ces diverses composantes (voyelles et consonnes) n'est pas le même chez tous les déficients auditifs. Cet effet dépend à la fois du degré de surdité et de la configuration audiométrique (forme de l'audiogramme) de cette perte auditive, de l'intégrité fonctionnelle des cellules réceptrices de l'oreille interne, du bénéfice réel de la prothèse auditive, de la précocité de l'appareillage auditif, de la participation des parents à l'éducation auditive de leur enfant et des capacités d'apprentissage de l'enfant.

On est souvent tenté d'isoler un facteur et de le rendre responsable de tous les problèmes de communication de l'enfant. Évitons cette erreur et essayons de saisir les problèmes de communication de l'enfant. Retenons que l'audiogramme ne décrit la surdité qu'en termes de degré de surdité (perte en dB) et de configuration audiométrique.

L'audiogramme n'est qu'un reflet partiel de la capacité auditive de l'enfant... il ne nous permet que très difficilement de prédire le succès possible de l'enfant dans ses efforts de communiquer. Ne demandons donc pas à l'audiogramme de nous donner des informations qu'il ne peut nous offrir. Essayons davantage d'observer le comportement auditif réel de l'enfant et évitons de réduire sa capacité auditive aux informations contenues sur l'audiogramme.

Si elles ne peuvent nous aider à prédire les chances de succès de l'enfant, les informations contenues sur l'audiogramme nous aideront cependant à appréhender les difficultés auditives de celui-ci. À cet effet, nous devrons confronter à l'audiogramme de l'enfant les caractéristiques acoustiques de la parole. C'est-à-dire que nous devrons considérer l'effet que le degré de surdité de l'enfant et la configuration audiométrique auront sur la réception et la perception des consonnes et des voyelles elles-mêmes caractérisées par diverses intensités et tonalités, comme nous le voyons à la figure qui suit.

Distribution sur l'audiogramme de quelques consonnes et voyelles françaises



Cette figure situe sur un audiogramme quelques voyelles et consonnes produites à intensité de voix ordinaire. Cette intensité varie de 35 à 50 dB, dépendant des consonnes et voyelles. Pour une même force de voix, les voyelles affichent plus d'énergie sonore que les consonnes... elles seront donc plus perceptibles. C'est ainsi que les /p, ch, s/ se situent dans la zone d'intensité variant entre 20 et 40 dB (HL), alors que les /i, a,

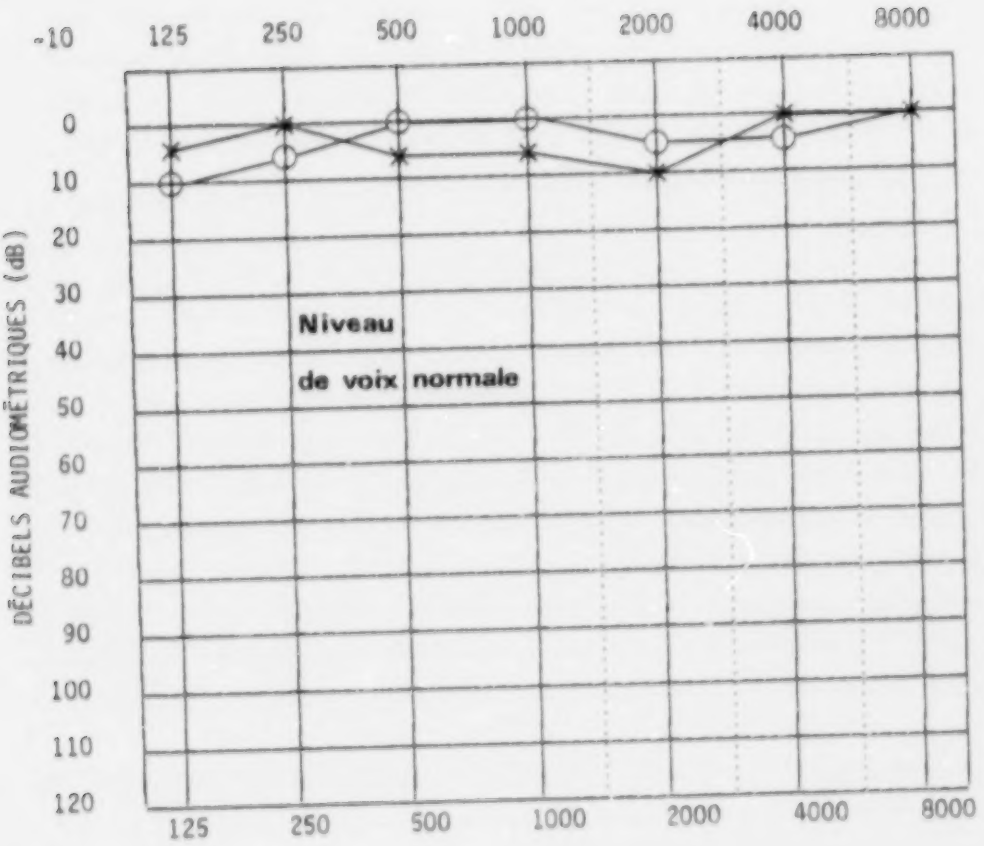
ou, ê/ se situent dans la zone à intensité variant entre 30 et 50 dB (HL). Ces voyelles possèdent donc environ 10 à 15 dB de plus d'énergie que les consonnes... il sera donc presque normal que le jeune déficient auditif les entende mieux.

Vous remarquerez également que les consonnes et les voyelles se distribuent sur l'audiogramme à partir des basses fréquences (250 Hz) en allant aux fréquences aiguës (3000 Hz). Cette distribution différente des sons parlés entre les fréquences graves et aiguës explique la difficulté différente du jeune déficient auditif à percevoir davantage tel son que tel autre. C'est ainsi qu'un jeune déficient auditif dont la surdité affecte davantage la zone auditive des fréquences aiguës aura plus de difficulté à percevoir les /s et ch/ situés aux environs de 3000 Hz que les /m, n, gn/, situés aux environs de 250 Hz.

Comprendre la difficulté perceptuelle de l'enfant implique donc que nous allions continuellement les caractéristiques acoustiques de la parole aux caractéristiques de l'audiogramme de l'enfant. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les exemples suivants.

Daniel commence à entendre les sons à 0 et 10 dB, dépendant de leur tonalité. Il est capable d'entendre des sons d'une très faible intensité; son audition est, par conséquent, considérée comme normale. Il lui sera donc très facile d'entendre les diverses consonnes et voyelles produites à intensité de voix normale, c'est-à-dire de 30 à 50 dB (HL) parce que ces sons parlés se situent bien au-delà de sa capacité auditive. En effet, si Daniel est capable d'entendre des petits sons de 0 dB (HL) et 10 dB (HL), combien il lui sera facile d'entendre ceux de 30 dB et 50 dB! Cela ne lui demandera aucun effort.

Daniel : audition dans les limites de la normale



Au contraire, si nous lui chuchotons ces mêmes consonnes et voyelles, notre voix est moins forte (de 15 dB au lieu de 30 à 50 dB) et il doit alors être plus attentif et même faire un certain effort pour bien saisir ce que nous lui disons. Pour une écoute facile et détendue, le message parlé doit être au moins de 35 à 45 dB au-dessus des seuils auditifs.

Si les seuils d'audition se situent autour de 0 dB (HL), le niveau de voix "normal" est suffisant pour produire une écoute facile et détendue.

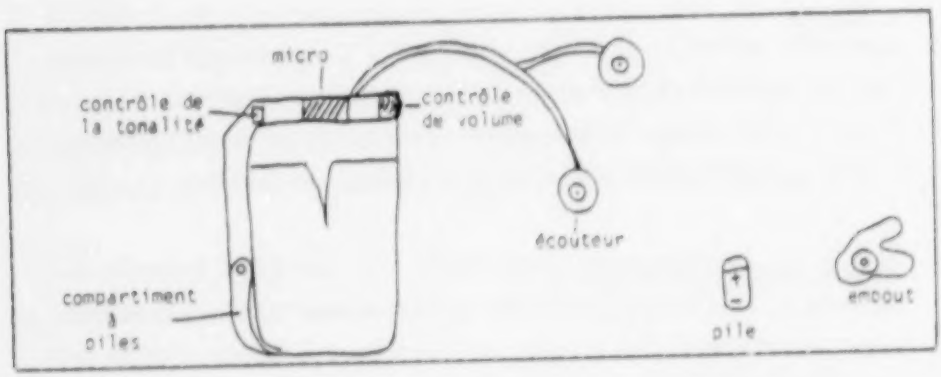
Si les seuils d'audition sont abaissés à 30 dB (HL), le niveau de voix "normale" n'est plus suffisant. Le patient a l'impression d'entendre une voix qui chuchote, et demande donc que son interlocuteur lui parle plus fort; il faut alors hausser substantiellement la voix. Dans certaines conditions, à partir de 30 dB de perte le patient peut profiter d'une prothèse auditive. Un essai déterminera s'il en profitera.

Si les seuils d'audition sont abaissés à 50 dB (HL), le niveau de voix "normale" ne suffit plus. Le patient n'entend pratiquement rien, il est incapable de distinguer les consonnes ou les voyelles qui lui sont dites; tout ce qu'il entend, c'est un filet de son à peine audible. Dans un tel cas, hausser la voix ne serait pas suffisant car cela ramènerait la voix à peine au niveau du chuchotement, ce qui crée une situation d'écoute difficile et tendue. Il faut alors recourir à la prothèse auditive, sorte de petit amplificateur portatif qui haussera (nous l'espérons) l'intensité du son parlé à un niveau d'intensité suffisamment fort.

Texte 5

QU'EST-CE QU'UNE PROTHÈSE AUDITIVE?*

La prothèse auditive est un petit amplificateur portatif. Elle est constituée d'un micro, d'un amplificateur, d'un écouteur, d'un embout auriculaire et de piles électriques.



- Le micro de la prothèse se compare à celui d'un magnétophone à cassette. Il a pour but de transformer le message sonore (ex : voix, bruit, musique) en message électrique.

* LEFRANÇOIS, Josette, Ph.D., LAROCQUE, Michèle, M.O.A., MATHIEU, Jacinthe, M.O.A., "Qu'est-ce qu'une prothèse auditive?", dans Ma première prothèse auditive!, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Associations du Québec pour enfants avec problèmes auditifs), 1982, pages 9 et 10.

- L'amplificateur de la prothèse auditive se compare à celui de votre stéréo. Il a pour fonction d'amplifier avec plus ou moins de force le message électrique transmis par le microphone.

- L'écouteur de la prothèse auditive constitue un haut-parleur miniaturisé. Il se compare au haut-parleur de votre stéréo. Son rôle consiste à transformer le message électrique amplifié en message sonore amplifié.

- L'embout est fait sur mesure du conduit auditif de l'oreille de votre enfant. Son rôle est double : conduire le message sonore amplifié à l'oreille de l'enfant et maintenir l'écouteur à l'oreille. Cet embout correspond au petit écouteur intra-auriculaire vendu avec les radios portatives.

- Les piles électriques constituent la source d'énergie qui permettra le fonctionnment de la prothèse. Elles se comparent au courant électrique qui parvient à votre stéréo par la prise "au mur".

Il existe différents fabricants de prothèses auditives. Chaque compagnie produit différents modèles d'appareils auditifs adaptés aux différents degrés et types de surdité. Le modèle choisi pour votre enfant correspond aux caractéristiques de son audition. C'est pourquoi votre audiologiste vous a remis une fiche spécifiant les caractéristiques acoustiques jugées les meilleures pour votre enfant. Le choix d'une prothèse auditive ne se fait pas au hasard; il est fait selon des besoins particuliers de l'enfant.

Chez le tout jeune enfant, l'audiologiste recommande généralement une prothèse auditive de corps. Celle-ci est portée sur

la poitrine de l'enfant dans un petit harnais. Un fil de relais joint l'amplificateur de la prothèse auditive à l'écouteur et à l'embout placés à l'oreille de l'enfant. Ce fil constitue une véritable corde électrique... sans pour autant qu'il y ait danger pour votre enfant de choc électrique.

Lorsqu'il sera plus vieux, l'enfant pourra porter une prothèse adaptée au contour de l'oreille, dépendant des bénéfices qu'il pourra en retirer. Cette prothèse se place derrière le pavillon de l'oreille. Seul l'embout auriculaire demeure apparent.

Si vous désirez plus de renseignements sur les prothèses auditives, leur fonctionnement et leur entretien, n'hésitez pas à consulter votre orthophoniste, votre audiologiste, votre audioprothésiste et même un autre parent d'enfant déficient auditif.

Où se procurer la prothèse auditive?

Vous pouvez vous procurez gratuitement la prothèse auditive de votre enfant chez tout audioprothésiste[1]. Votre audiologiste vous donnera une liste des audioprothésistes de votre région. L'audioprothésiste est celui qui vend, répare, ajuste et vérifie les prothèses auditives. Il travaille en cabinet privé. Il travaille en étroite collaboration avec votre audiologiste. N'hésitez pas à le consulter à cet effet.

1. Depuis le 22 août 1979, la Régie de l'assurance-maladie du Québec assume le coût de l'aide auditive des Québécois de moins de 35 ans. Consultez à cet effet le dépliant "ON S'ENTEND", disponible au Centre de documentation de l'AQEPA.

Texte 6

APERÇU SUR LES DEUX MODES DE COMMUNICATION MIS À LA DISPOSITION DU DÉFICIENT AUDITIF*

Dans cette section, nous verrons ensemble ce que chacun des deux modes de communication (Oralisme et Communication totale) offre à l'enfant déficient auditif pour l'aider à communiquer. Afin de faciliter votre compréhension et d'amener de façon claire et précise les différences et les points communs appartenant à chacun de ces deux modes, nous avons pensé les mettre en parallèle. Ne voyez pas dans ce parallèle une façon de comparer ces deux modes afin de favoriser l'un par rapport à l'autre. Au contraire, nous avons tenté de vous les présenter de la façon la plus objective possible. En effet, nous n'avons voulu aucunement vous influencer, car nous savons très bien que vous avez à prendre une décision très importante et que c'est à vous seul que revient le privilège de prendre cette décision pour votre enfant.

---

* GAUTHIER, Monique, M.O.A., LEFRANÇOIS, Josette, Ph.D., "Aperçu sur les deux modes de communication mis à la disposition du déficient auditif", dans Quel mode de communication choisir pour notre jeune enfant déficient auditif? L'Oralisme ou la Communication totale?, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs), 1980, pages 27 à 42.

Les points suivants seront donc abordés dans ce chapitre : l'origine de ces deux modes au Québec, les outils qui composent l'un et l'autre mode et les priorités de chacune des deux approches. Enfin, nous envisagerons quelles conséquences (sur les plans du langage et de l'intelligence ainsi que sur les plans affectif et social) pourrait avoir sur votre enfant, le choix de l'un ou l'autre mode.

DEPUIS QUAND CES DEUX MODES DE COMMUNICATION EXISTENT-ILS AU QUÉBEC?

Disons tout d'abord que l'Oralisme existe depuis plus longtemps que la Communication totale. En effet, ce mode de communication fut d'abord offert en milieu fermé (c'est-à-dire institutionnel) auprès de la population déficiente auditive. Puis vint, il y a environ quinze ans la promotion de l'intégration de ces enfants déficients auditifs en milieu scolaire régulier.

Par le biais de cette intégration scolaire l'on voulait préparer l'enfant déficient auditif à s'insérer dans la société en le baignant le plus rapidement possible dans le monde des entendants. L'Oralisme fut alors privilégié comme moyen d'intégration dans ces écoles régulières.

Cette méthode est bien implantée au Québec, elle est bien connue des professionnels oeuvrant dans le domaine de la déficience auditive ainsi que de la plupart des parents dont l'enfant déficient auditif plus âgé, a été éduqué selon ce mode de communication.

Depuis quelques années, une nouvelle approche d'éducation semble cependant percer : la Communication totale. Celle-ci n'en est qu'à ses premières armes puisqu'elle ne fut officialisée qu'en 1968 aux États-Unis. Au Québec, du côté francophone, elle fut d'abord appliquée à l'Institut des Sourds de Montréal (1974) et fut à l'origine d'un projet-pilote subventionné par le gouvernement. Puis, cette maison ferme et certains professeurs de la CECM (Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal) oeuvrant à l'intérieur de l'Institut des Sourds de Montréal, continuent la tâche entreprise. L'intérêt pour ce nouveau mode s'avère être grandissant parmi les professeurs de la déficience auditive; en effet, dans d'autres milieux de la province, des projets sont mis en marche, ici et là, pour l'instauration de cette approche. Du côté anglophone, le Mackay Center centre son programme d'enseignement sur la Communication totale, depuis 1974.

Comme nous le voyons, la Communication totale est en plein développement et sa présence au Québec date de quelques années seulement. Auparavant, seul l'Oralisme était offert aux enfants déficients auditifs. Le choix entre deux modes de communication est donc relativement récent pour les parents d'enfant sourd.

Après ce bref historique, voyons de plus près de quels outils se composent l'un et l'autre mode.

QUELS SONT LES OUTILS DE COMMUNICATION UTILISÉS DANS L'UN ET L'AUTRE MODE DE COMMUNICATION?

Nous avons besoin de certains outils spécifiques lorsque nous voulons communiquer. L'Oralisme et la Communication totale se

serviront donc des mêmes outils de base que ceux de l'entendant pour aider l'enfant déficient auditif à entrer en communication verbale avec son entourage. Cependant, chacun de ces modes étant différent, l'importance accordée à l'utilisation des outils ne sera donc pas la même.

Voyons donc ensemble quels outils privilégient l'un et l'autre modes et comment le déficient auditif les utilise pour communiquer?

Outils privilégiés pour chacun de ces modes de communication

Afin d'identifier plus clairement les outils privilégiés par l'Oralisme et la Communication totale, nous avons pensé vous les présenter sous forme de tableau (cf. Tableau 1). Pour chacun de ces modes, vous pourrez identifier en premier lieu, l'importance accordée à certains outils lorsque nous sommes auditeur (cf. outils d'entrée) et celle donnée à d'autres outils lorsque nous sommes locuteur (cf. outils de sortie).

Outils privilégiés pour parler à l'autre (locuteur)

Comme on le voit (cf. Tableau 1), les outils privilégiés par l'Oralisme et la Communication totale sont les même mais l'ordre de priorité en est inversé. Ainsi, nous notons que dans les outils dont on se sert pour parler à l'autre (outils de sortie), l'Oralisme privilégie d'abord la bouche; puis, viennent, au besoin, les mains. Par contre, la Communication totale préfère d'abord accentuer les mains tout en incitant l'enfant à utiliser sa bouche.

Ainsi, en accentuant d'abord sur la bouche, l'Oralisme vise ce que la parole (articulation, prononciation) et le langage de

l'enfant déficient auditif se rapproche le plus possible de celle de l'entendant. L'acquisition du langage oral est donc ici prioritaire. En second lieu, les mains peuvent servir à l'enfant déficient auditif, lorsque nécessaire; l'enfant pourra ainsi faire certains gestes naturels en parlant, pour mieux se faire comprendre de la personne à qui il s'adresse par exemple. Comme leur nom l'indique, les "gestes naturels" accompagnent donc de "façon naturelle" la parole. Ils sont plus ou moins fréquemment utilisés selon que la personne qui parle est "gesticuleuse" ou pas.

Dans la Communication totale, le premier outil exploité s'identifie comme étant les mains. Elles sont un outil privilégié dont le déficient auditif peut se servir de plusieurs façons (signes, gestes naturels, épellation digitale). Contrairement à l'Oralisme où les mains ne servent qu'à accompagner la parole au besoin (gestes naturels), la Communication totale favorise ici l'usage de gestes structurés ou codifiés. Les gestes naturels ne sont utilisés qu'en complément des gestes codifiés afin d'aider l'enfant à mieux se faire comprendre de son auditeur.

Dans ce langage spécialement codifié en gestes, chaque élément de la phrase (nom, verbe, préposition, article) est représenté par un geste significatif et la structure de la phrase (sujet, verbe, complément) se trouve intégralement respectés dans la succession de ces gestes. Un tel respect de la structure de la phrase dans l'ordre des mots et les particularités de la langue facilitera chez l'enfant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en plus de lui fournir un support à la compréhension du message émis par une autre personne (le locuteur). De même, lorsque l'enfant sera locuteur (exemple : si l'enfant dit "tu es gentil"), il prononcera chacun des mots contenus dans la phrase avec son outil bouche et, simultanément, il fera un geste correspondant à chacun des mots de cette phrase. S'il vous arrivait de

TABLEAU 1 : Fonctionnement des outils privilégiés dans les deux modes de communication

ORALISME			
CERVEAU			
OUTILS D'ENTRÉE		OUTILS DE SORTIE	
OUTILS D'ENTRÉE	MOYENS	OUTILS D'ENTRÉE	MOYENS
oreilles	- par le port de la prothèse auditive - par le développement des restes auditifs	bouche	- par la parole
yeux	- par la lecture labiale - par les gestes naturels faits avec les mains (au besoin)	mains	- par les gestes naturels (au besoin)

Fonctionnement des outils privilégiés dans les deux modes de communication

COMMUNICATION TOTALE			
CERVEAU			
OUTILS D'ENTRÉE		OUTILS DE SORTIE	
OUTILS DE SORTIE	MOYENS	OUTILS DE SORTIE	MOYENS
yeux	- par les signes - par les gestes naturels - par les expressions du visage - par l'épellation digitale - par la lecture labiale	mains	- par les signes - par les gestes naturels - par l'épellation digitale
oreilles	- par le port de la prothèse auditive - par le développement des restes auditifs	bouche	- par la parole

lire sur le sujet, nous tenons à vous souligner que les appellations suivantes peuvent être données aux signes : "français manuel", "langage gestuel".

Il ne faut cependant pas confondre le langage gestuel utilisé dans la Communication totale avec le langage gestuel des sourds appelé en anglais : American Sign Language (ASL) ou Amesian. En effet, vous avez peut-être rencontré, un jour ou l'autre dans l'autobus ou dans la rue, deux sourds adultes qui se parlaient en faisant des signes et en n'émettant aucun son avec leur bouche.

Contrairement aux gestes ou signes utilisés dans la Communication totale, ces gestes ne respectent pas les règles grammaticales du français et constituent en eux-mêmes une autre langue que les sourds ont développée entre eux et dont la grammaire est différente de notre langue parlée. Dans un tel contexte, le sourd côtoie un autre système grammatical fort éloigné de celui du français parlé, d'où sa grande difficulté à lire et à écrire.

Mais revenons aux façons dont le déficient auditif peut utiliser ses mains en Communication totale. En plus de faire des signes combinés avec la parole, celui-ci peut faire usage de l'épellation digitale (aussi appelée dactylologie); chaque lettre de l'alphabet correspond alors à des formes et à des mouvements de la main. En voici un exemple.

TABLEAU 2 : Représentation des lettres de l'alphabet selon l'épellation digitale (alphabet manuel)*

* Institut des sourds de Montréal par les Clercs de St-Viateur.

Le second outil exploité par la Communication totale est la bouche. Ceci ne veut pas dire que ce mode ne favorise pas le dé-

veloppement de la parole et du langage. Cette approche veut cependant, en premier lieu, aider l'enfant à développer un moyen de communication (signes) qui puisse lui permettre d'entrer en relation claire et précise avec son environnement et ce, même s'il a de la difficulté à produire tel ou tel son. Les gestes s'acquièrent plus facilement que la parole; les signes servent donc ainsi de point de départ à l'enfant. En effet, à l'aide des signes il peut transmettre son message par les gestes, même si l'articulation des mots accompagnant ces gestes n'est pas parfaitement maîtrisée. Dans cette longue phase de l'acquisition des différents sons parlés, l'enfant muni d'un tel système gestuel sera donc capable de communiquer à l'aide de ses mains avec son entourage; il évitera ainsi plusieurs frustrations et déceptions.

Outils privilégiés pour comprendre l'autre (auditeur)

En ce qui a trait aux outils dont on se sert pour comprendre l'autre (outils d'entrée), on voit que l'Oralisme privilégie d'abord les oreilles; puis, viennent ensuite les yeux. Par contre, la Communication totale préfère d'abord accentuer le côté visuel (les yeux) avant le côté auditif (les oreilles).

En accentuant d'abord le travail sur l'outil oreille l'Oralisme favorise l'utilisation maximale de la prothèse auditive et mise beaucoup sur le développement optimum des restes auditifs de l'enfant. De plus, la discrimination auditive (savoir distinguer deux sons semblables avec ses oreilles - exemple : savoir distinguer le "p" et le "b" dans les mots) est aussi travaillée. Ici, l'apprentissage du langage est donc favorisé comme chez l'entendant, par l'audition. En second lieu, les yeux servent à faire de la lecture labiale. Cette expression signifie que l'enfant peut s'aider de la vision en lisant sur les lèvres de la personne qui lui parle. La lecture labiale s'ajoute alors à l'audition et

aide l'enfant à comprendre ce qu'on lui dit. Enfin, les yeux peuvent aussi servir, à l'occasion, à observer les gestes naturels de la personne qui lui parle. Il serait bon de spécifier qu'en Oralisme, la lecture labiale peut être développée à divers degrés et même, ne pas être encouragée. Pour notre part, nous avons préféré l'inclure puisque nous voulions tenir compte de toutes les facettes de l'Oralisme.

Contrairement à l'Oralisme, la Communication totale privilégie d'abord l'utilisation des yeux avant celle des oreilles. Ainsi, on estime aider l'enfant déficient auditif en ne misant pas sur son outil déficitaire d'abord. Avec ses yeux, l'enfant déficient auditif peut donc voir les signes et les gestes naturels que lui fait la personne qui lui parle. Comme les mimiques faciales accompagnant les signes et la parole sont aussi fortement encouragés en Communication totale, l'enfant peut aussi se servir de ces indices visuels pour comprendre le message de l'autre. De plus, il peut aussi s'aider de l'épellation digitale et de la lecture labiale pour visualiser le message transmis par les paroles de son locuteur. Même si l'outil oreilles vient en second lieu en Communication totale, on lui accorde cependant une très grande importance. On s'accorde ici avec l'Oralisme pour prôner le développement optimum des restes auditifs de l'enfant et pour favoriser le port quotidien de la prothèse auditive. Même si on travaille la discrimination auditive, on croit que le geste permet à l'enfant de ne pas se buter continuellement à un problème de discrimination auditive et à mieux comprendre le message qu'on lui transmet, sans être continuellement frustré lorsque ses oreilles ne peuvent l'aider à différencier tel ou tel son. Ainsi, les mots "pain" et "bain" peuvent parfois être confondus par l'enfant ayant de la difficulté à discriminer. En effet, le "p" et le"b" sont deux sons qui s'articulent de la même façon (si l'enfant lit sur les lèvres, il ne verra aucune différence dans la prononciation de ces deux sons); la seule chose qui

distingue ces deux sons est que nous "faisons du bruit" avec nos cordes vocales pour prononcer le "b" (nous les faisons vibrer) alors que nos cordes vocales "ne font pas de bruit" (ne vibrent pas) lorsque nous prononçons le son "p". Avec le contexte de la phrase, l'enfant pourra peut-être deviner qu'il ne s'agit pas du mot "pain" mais du mot "bain" dont on parle. Cependant, si tel n'est pas le cas, c'est ici que le geste peut lui porter secours; ces deux mots étant représentés par des gestes différents, l'enfant ne pourra alors pas confondre ces mots. Le geste accompagné de la parole, vient ici servir de support à la compréhension du message.

Maintenant que nous savons quels outils privilégient l'Oralisme et la Communication totale, envisageons comment le jeune déficient auditif utilise les différents outils mis à sa disposition pour communiquer.

Comment le déficient auditif utilise ces outils dans chacun de ces modes de communication?

Dépendant du mode de communication adopté par les parents, l'enfant utilisera différemment les outils mis à sa disposition pour communiquer verbalement.

Au niveau de l'Oralisme

Ainsi, dans l'Oralisme les outils d'entrée sont en premier lieu, les oreilles et en second lieu, les yeux (cf. Tableau 1). L'enfant éduqué selon ce mode essaiera donc de comprendre le message verbal qui lui est adressé au moyen de ses oreilles : par le port régulier de sa prothèse auditive et par le développement maximal de ses restes auditifs (en essayant de discriminer les

différents sons contenus dans les mots et dans les phrases qu'on lui dit et en écoutant attentivement tout ce qu'il peut capter avec son audition). L'enfant s'aidera aussi de la vision lorsqu'il aura de la difficulté à comprendre ce qu'on lui dit; il se servira alors de la lecture labiale et, au besoin, des gestes naturels faits par la personne qui lui parle.

Puis, le cerveau fera la synthèse des divers indices dont l'enfant s'est servi pour comprendre le message. Le cerveau analysera ensuite la signification des paroles dites par le locuteur et guidera l'enfant sur le genre de réponse à donner à son locuteur. Enfin, il donnera l'ordre aux organes vocaux de se mettre en marche pour parler. L'enfant se servira alors de ses outils de sortie pour répondre; sa bouche lui permettra d'articuler les différents sons qui forment les mots et d'agencer les mots dans une phrase de structure adéquate. Lorsque nécessaire, il se servira de ses mains pour faire des gestes naturels, dans le but de mieux se faire comprendre de la personne à qui il s'adresse.

Au niveau de la Communication totale

Si nous jetons un regard du côté de la Communication totale, le tableau 1 nous montre que l'enfant déficient auditif éduqué avec cette approche essaiera tout d'abord de saisir ce qu'on lui dit à l'aide de ses yeux. Il observera ainsi les signes accompagnant la parole du locuteur, les gestes naturels et les expressions du visage (mimiques) de celui qui parle. Il s'aidera aussi de la lecture labiale et de l'épellation digitale pour compléter ce qu'il n'entend pas. Ici le cerveau agit de la même façon que l'on vient de décrire plus haut.

Lorsqu'il voudra répondre à ce qu'on lui a dit, l'enfant déficient auditif utilisera ses mains pour communiquer verbale-

ment à la personne à qui il parle. Ainsi, avec son outil main, il pourra faire des signes et des gestes naturels accompagnés de mimiques faciales appropriées à ce qu'il veut transmettre (joie, douleur, etc.) : il fera au besoin de l'épellation digitale. Le tout sera toujours accompagné de la parole car il utilisera, parallèlement à ses mains, son outil bouche.

Maintenant que nous en savons davantage sur les outils privilégiés et utilisés dans les deux modes, abordons ce que pourraient être les priorités de chacun de ces modes.

QUELS SONT LES OBJECTIFS ET LES PRIORITÉS DE CHACUN DE CES MODES DE COMMUNICATION?

Chacun de ces modes de communication possède des priorités qui lui sont propres. Le mot "priorité" est ici pris dans le sens de "valeurs premières" sous-tendant chacune de ces approches. Selon les outils de communication privilégiés et les composantes du langage exploitées, nous aurons des résultats différents. Jetons donc un regard sur les objectifs à long terme de ces deux modes de communication. Nous verrons ensuite plus en détail leurs priorités respectives. Enfin nous terminerons en découvrant les objectifs à court terme de l'un et l'autre modes.

Objectifs à long terme de ces deux modes de communication

Tout d'abord, dans l'Oralisme et la Communication totale, on vise le même objectif ultime pour l'enfant déficient auditif, à savoir : son insertion sociale dans le monde des entendants. L'insertion sociale signifie que l'enfant puisse **communiquer** avec

son environnement immédiat (famille, voisinnage, parenté) et avec les étrangers; cela signifie aussi que l'enfant puisse acquérir le maximum de **connaissances** nécessaires afin d'être intégré dans une classe d'entendants. On veut aussi que l'enfant, et plus tard l'adulte déficient auditif, jouisse des mêmes privilèges que l'entendant, tant sur le plan culturel (exemple : accès aux bibliothèques, aux conférences, etc.) que récréatif (exemple : accès aux centres sportifs, aux cinémas, etc.). Enfin, on vise à ce que l'enfant déficient auditif, devenu adulte, ait sa place sur le marché du travail, au même titre que les entendants.

Pour ce faire, chacune des approches apprend donc à l'enfant à se servir de ses outils ainsi que des trois composantes du langage pour communiquer. Cependant, chacun de ces modes le fait différemment, selon ses priorités.

Priorités linguistiques de l'un et l'autre mode de communication

Les deux modes de communication visent l'intégration sociale; à cet effet, l'enfant devra apprendre à se servir des trois composantes du langage (le "quoi dire", le "comment dire" et le "pourquoi dire"). Tout comme l'Oralisme et la Communication totale privilégient des outils de communication différents, ainsi en sera-t-il pour les composantes du langage. En effet, l'Oralisme misera d'abord sur le "comment dire" avant d'investir sur le "quoi dire"; par contre, la Communication totale concentrera d'abord les efforts de l'enfant sur le "quoi dire" avant de travailler spécifiquement sur le "comment dire".

Quant à la composante "pourquoi dire", les deux modes s'accordent ici sur le fait qu'elle doit passer en tout premier

lieu. En effet, on doit d'abord faire saisir à l'enfant toute l'importance de communiquer et lui faire découvrir qu'il peut se servir du langage pour de multiples raisons telles que : attirer l'attention, demander de l'information, persuader, etc. L'enfant apprend ainsi que, par son expression orale, il peut avoir un certain effet sur son entourage; peu à peu, il développe le goût de communiquer et de parler avec les autres. Le premier objectif visé dans l'un ou l'autre mode est donc de donner à l'enfant déficient auditif le goût de communiquer, en lui faisant découvrir le pourquoi on parle.

Objectifs à court terme de chacun de ces modes de communication

Tout comme ces deux modes de communication se distinguent dans leur choix des outils de communication et dans leur accent linguistique, ils se distingueront également dans leurs objectifs à court terme. Ainsi, l'Oralisme visera tout d'abord l'acquisition d'une parole et d'un langage socialement acceptables par l'entendant. De son côté, la Communication totale voudra favoriser l'acquisition de toutes les formes de communication possibles afin de développer rapidement la compétence linguistique du jeune déficient auditif et de le munir du lourd bagage de connaissances qui deviendra prérequis à ses apprentissages scolaires.

Tableau-synthèse des objectifs de chacun de ces modes de communication

Afin de mieux vous situer les objectifs à court et à long terme de chacune de ces approches, nous les avons regroupés au tableau 3 de la page suivante :

TABLEAU 3 : Synthèse des objectifs de chacun des modes de communication

ORALISME	COMMUNICATION TOTALE
Objectif à long terme - Insertion sociale de l'enfant déficient auditif **Objectif à court terme** - Acquisition d'une parole et d'un langage socialement acceptables pour : • une intégration scolaire précoce	**Objectif à long terme** - Insertion sociale de l'enfant déficient auditif **Objectif à court terme** - Acquisition de tous les moyens de communication disponibles pour : • un apprentissage scolaire maximal

RÉSUMÉ : OUTILS, PRIORITÉS ET OBJECTIFS DE CHACUN DE CES MODES DE COMMUNICATION

Outils, priorités et objectifs de l'Oralisme

En privilégiant les outils oreilles et bouche, l'Oralisme s'appuie sur l'importance de développer les restes auditifs de l'enfant afin d'en arriver à ce que celui-ci reçoive le maximum d'informations par son outil d'entrée : l'oreille. On veut ainsi que l'enfant, ayant reçu le maximum d'informations auditives, puisse ensuite donner la meilleure réponse possible sur le plan verbal (point de vue articulation et langage), grâce à son outil de sortie : la bouche.

L'Oralisme porte donc d'abord son action sur le comment dire et vise, à court terme pour l'enfant déficient auditif, l'acquisition d'une parole et d'un langage socialement acceptables. En misant ainsi sur la compétence orale d'abord, on vise en quelque sorte la dissimulation de la surdité de l'enfant avec, objectif en tête, de faciliter l'insertion sociale de ce dernier dans le monde des entendants.

Outils, priorités et objectifs de la Communication totale

De son côté, la Communication totale privilégie d'abord les outils "yeux" et "mains". En montrant à l'enfant à se servir de ses yeux (outil intact), elle veut l'aider à compenser pour son outil déficitaire : l'oreille. La Communication totale s'appuie donc sur l'importance de donner à l'enfant le maximum d'informations par son outil : les yeux. Ce dernier, ayant reçu le maximum d'informations visuelles (lecture labiale, signes, gestes naturels, mimiques faciales, épellation digitale), pourra ensuite atteindre une compréhension maximale de ce qu'on lui dit. De même, en se basant sur le fait que la parole et le langage de l'enfant déficient auditif peuvent subir un retard plus ou moins grand (selon les facteurs tels que : le degré de surdité, le type de surdité, l'âge de l'appareillage, l'intelligence, etc.), la Communication totale veut d'abord que l'enfant apprenne à utiliser ses mains (avec l'aide des signes, des gestes naturels, de l'épellation digitale, du dessin, etc.) afin qu'il puisse entrer en relation claire et précise avec son environnement. L'enfant accompagne donc ses gestes de paroles; ici l'accent ne porte pas d'abord sur la bonne articulation mais plutôt sur le sens du message transmis par l'enfant.

La Communication totale, en accentuant ainsi sur le "quoi dire" veut donc que l'enfant acquiert un maximum de connaissances et une certaine capacité à structurer sa pensée avant de pouvoir exprimer correctement ce qu'il vit intérieurement. Elle vise ainsi, à court terme, à ce que l'enfant puisse développer un mode de communication verbal ou autre et veut aussi lui faciliter son apprentissage scolaire.

Comme les deux modes de communication ont des priorités et des objectifs à court terme différents, le choix de l'un ou de l'autre entraînera possiblement des conséquences différentes sur le comportement linguistique de votre enfant ainsi que sur le développement de son intelligence. Selon le mode de communication choisi nous sommes susceptibles d'obtenir également des conséquences différentes sur les plans affectif et social.

Texte 7

QUI PEUT AIDER NOTRE ENFANT?*

Qui devons-nous consulter pour savoir si notre enfant est sourd?

Lorsque vous soupçonnez une surdité chez votre enfant, vous devez consulter sans tarder le spécialiste des oreilles (ce sera l'ORL) et le spécialiste de l'audition (se sera l'audiologiste).

L'orl : oto-rhino-laryngologiste

Vous pensez sans doute qu'avec un tel nom, ce personnage doit être gênant, imposant. Il vous fait peut-être un peu peur. Au contraire, l'ORL ne demande qu'à vous aider. Il travaille dans la plupart des grands hôpitaux et en cabinet privé. Il examine les structures de l'oreille pour voir si elles sont normales et fonctionnelles. Il applique un traitement médical ou chirurgical dans le cas de surdité opérable. Il vous référera certainement à l'audiologiste pour que soit évaluée l'audition de votre enfant.

---

* LEFRANCOIS, Josette, Ph.D., MATHIEU, Jacynthe, M.O.A.,LAROCQUE, Michèle, M.O.A., "Qui peut aider notre enfant?", dans Maman je n'entends pas! Aide-moi!, Montréal, les Publications Entendre, AQEPA (Association pour enfants avec problèmes auditifs), 1982, pages 14 à 16.

L'audiologiste

L'audiologiste travaille au département d'audiologie des grands hôpitaux. Il évalue l'audition; il vérifiera si votre enfant entend ou non. Si une surdité est décelée, il en déterminera le degré, l'étendue et l'atteinte respective aux deux oreilles.

Il vous référera à un audioprothésiste pour que vous procuriez à votre enfant une prothèse auditive et à un orthophoniste pour qu'il aide votre enfant à développer sa parole et son langage.

Qui devons-nous consulter lorsque nous apprenons la surdité de notre enfant?

Lorsque vous apprenez que votre enfant est sourd, vous devez consulter sans tarder un audioprothésiste, un orthophoniste et vous devez vous inscrire à l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA). Si nécessaire, votre orthophoniste vous fera rencontrer un travailleur social.

L'audioprothésiste

Il collabore avec l'audiologiste lorsqu'une prothèse auditive est nécessaire. Il vend des prothèses auditives, les ajuste, les répare et les vérifie. Il travaille en cabinet privé. Depuis le 22 août 1979, la Régie de l'assurance-maladie du Québec assume entièrement le coût des prothèses auditives pour les personnes de moins de 35 ans. Et depuis le mois de juillet 1981, la Régie a étendu son programme aux personnes de 35 ans et plus qui bénéficiaient déjà de la gratuité des prothèses auditives. Votre audiologiste connaît les noms de plusieurs audioprothésistes : informez-vous auprès de lui.

L'orthophoniste

Il travaille généralement au département d'orthophonie ou d'audiologie des hôpitaux ainsi que dans les centres de réadaptation auditive (institutions des sourds). Il aidera votre enfant à développer sa parole et son langage. Il vous aidera à communiquer avec votre enfant, vous guidera lors des principales étapes du développement de son langage et vous conseillera pour le choix d'une école. On le retrouve non seulement à l'hôpital mais aussi à la commission scolaire. Informez-vous auprès de votre audiologiste qui pourra vous donnez les noms des organismes ou institutions où travaillent les orthophonistes s'occupant plus spécifiquement des enfants sourds.

L'AQEPA

C'est l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs. Cette association est officiellement reconnue par le gouvernement provincial. Elle réunit la plupart des parents d'enfants sourds. L'AQEPA est présente dans presque toutes les régions du Québec. Elle offre aux parents un immense support moral, tant par l'information qu'elle donne (conférences, cours, revue, congrès) que par la renconte d'autres parents avec lesquels vous pourrez partager vos interrogations et votre expérience.

Le travailleur social, le psychologue

Ils travaillent avec les autres professionnels de la santé. Il peuvent vous apporter un support moral et vous aider à surmonter les problèmes qui surviennent inévitablement avec l'annonce de la surdité de votre enfant.

Vous n'êtes donc pas laissés seuls à votre sort. Plusieurs personnes sont là pour vous aider à surmonter le problème de la surdité de votre enfant. Consultez-les et profitez de leurs connaissances et de leurs expériences.

PARTIE IV

PSYCHOLOGIE DE L'HANDICAPÉ AUDITIF

Texte 8

LES PARTICULARITÉS DE LA PERSONNALITÉ*

Jusqu'à présent, nous avons traité d'aspects psychologiques relativement indépendants de l'influence du milieu dans lequel vit le sourd; il nous faut maintenant nous pencher sur un aspect de la psychologie du sourd qui au contraire, est presque totalement soumis aux effets que les attitudes sociales d'autres individus provoqueront en lui. C'est également un domaine, comme dans le cas de l'intelligence où les opinions préconçues sont moisson et où, à cause du degré d'émotivité que peut éveiller chez l'entendant toute dérogation à certaines règles sociales établies, on sombre facilement dans les généralisations hâtives. Pour Oléron (1969), par exemple, le sourd présente "plus d'émotivité" et une "introversion plus prononcée" que l'entendant; on dénoterait également chez lui des "sentiments d'infériorité" et un "manque de contrôle intellectuel sur ses impulsions affectives". Ces affirmations sont d'ailleurs soutenues par ce texte de l'Institut des Sourds de Charlesbourg (1975).

"Nous pensons pouvoir affirmer la présence des traits suivants chez la majorité des sourds profonds :

---

* MARTIN-LAVAL, Henri, "Les particularités de la personnalité", dans La psychologie du sourd mythe ou réalité?, Montréal, les Éditions Prolingua, 1980, pages 39 à 45.

1. anxiété (...)
2. faible tolérance à la frustration : (...) le sourd est reconnu pour être agressif
3. tendance à l'isolement : malgré toutes les expériences tentées au niveau de l'intégration, le sourd a toujours tendance à se replier et à se mêler aux autres sourds".

Pour clore cette liste qui pourrait indéfiniment s'allonger, citons un dernier passage de Krippner et Easton (1972) qui prétendent avoir remarqué chez le sourd une "peur de s'impliquer dans le processus de la vie"![1]

Nous allons tenter, dans les pages qui suivent de juger objectivement de la valeur de ces affirmations. En effet, s'il est vrai d'une part qu'elles ont une base expérimentale, elles sont par ailleurs contredites par certains chercheurs et il nous faudra offrir une explication plausible à ces divergences d'opinions.

Les problèmes de personnalité du sourd

En fait, il est vrai que plusieurs recherches indiquent qu'on trouverait un fort taux d'inadaptation sociale chez le sourd. Freeman et al. (1975) par exemple trouvent qu'une proportion de 22% de leurs 120 sujets sourds de 5 à 15 ans présentent des troubles psychiatriques. Schlesinger et Meadow (1972) rapportent que sur les 516 sourds qui composaient leur échantillon, 11,6% étaient sévèrement perturbés émotivement et 19,6% l'étaient plus modérément (comparativement à des pourcentage de 2,4% et 7,3% pour les mêmes catégories dans un groupe de 532 567 entendants!);

1. "Fear of becoming involved in the life process".

signalons en toute justice que leurs données étaient tirées de rapports des éducateurs et des professeurs de ces groupes, et non pas d'évaluations individuelles de la personnalité. Arrivant à des conclusions semblables, Springer (1938) et Roslow (1938) signalent que les sourds ont plus de tendances psychonévrotiques que leurs vis-à-vis entendants. Myklebust (1964) souligne qu'au MMPI (Multiphasic Minnesota Personality Inventory), les sourds sont plus émotifs, moins bien ajustés, plus introvertis et moins inhibés[2] que les entendants. Les psychanalystes eux-mêmes entrent dans la danse et, par l'intermédiaire de Zivkovic (1971) nous apprennent que le test "Id, Ego, Superego" administré à 54 sourds de 18 ans a montré qu'ils avaient un "ça" plus fort et un "moi" et un "sur-moi" plus faibles que 52 entendants de 17 ans. On pourrait trouver encore de nombreux exemples qui prouveraient l'existence de problèmes de personnalité chez le sourd; mais, et c'est ce qui est plus frappant, on peut également citer une kyrielle d'articles qui donne un autre son de cloche.

Les capacités d'adaptation sociale du sourd

Furth (1973), à partir d'un questionnaire rempli par des éducateurs des sourds, trace en conclusion de sa recherche un portrait frappant de l'adolescent sourd au plan de la personnalité : en comparaison avec l'entendant, le sourd est plus sociable et a moins tendance à s'isoler, il est plus serviable et plus ouvert envers les autres, "dans le domaine important de la stabilité émotionnelle, il contrôle bien ses émotions", il est moins inquiet et moins porté à l'introspection et il n'est en aucune façon hos-

2. Qu'on nous permette de qualifier de ténue la différence entre les concepts d'introversion et d'inhibition qui semblent être ici en opposition.

tile envers les autres. Nous voilà bien loin du "portrait-type" du sourd que nous traçions au début! Dans la même veine, Vegely (1971) a analysé les scores obtenus par 160 sujets sourds au Missouri Children's Picture Series et a constaté que ces résultats étaient tout à fait conformes à un niveau d'ajustement social normal. Au plan de l'étude de l'anxiété, notre recherche portant sur l'entraînement d'adolescents sourds à l'assertion (Martin-Laval, 1979) indique que le niveau d'anxiété de 40 adolescents sourds tel que mesuré par l'IPAT est tout à fait comparable au niveau du groupe entendant sur lequel le test a été normalisé; de plus, un questionnaire (Rathus, 1973) destiné à mesurer le niveau d'assertion de ce groupe a donné un score moyen de 13,35, ce qui rend nos sujets légèrement plus assertifs qu'un groupe d'étudiants de l'Université de Montréal qui a obtenu en score moyen de 12,48 au même test (Bouchard et al., 1975).

Au plan de techniques plus projectives, Goetzinger et al. (1966) ont utilisé une variante du classique Rorschach pour évaluer la personnalité de 24 sourds et d'autant d'entendants. Le SORT ("Structured Objective Rorschach Test") est un test de réponses à choix multiples qui permet aux sourds d'exprimer non-verbalement leurs perceptions des planches du Rorschach. Le groupe des sourds y obtient des résultats significativement différents de ceux des entendants et ce dans le sens d'une moins bonne adaptation des premiers; mais, et c'est sur ce point que nous voulons insister ici, les auteurs indiquent que les scores des sourds restent toujours dans les limites de la "normalité" telles que définies pour ce test. Levine et Wagner (1974) affirment en introduction de leur article que la majorité des auteurs sont d'accord pour affirmer que le handicap auditif n'empêcherait ni la formation du "moi", ni celle du "sur-moi"; c'est une objection sérieuse aux conclusions de Zivkovic (1971). Ces

auteurs suggèrent quant à eux une approche originale de l'étude de la personnalité en comparant les réponses données par divers groupes de sourds au Hand Test. Leurs sujets se répartissent comme suit : un groupe de 18 "exceptionnels" qui ont un langage de niveau collégial ou universitaire; un groupe de 20 "typiques" dont le langage se situe au niveau d'une 6e année; un groupe de 21 "illettrés" qui n'ont atteint qu'une 2e année sur le plan linguistique; et un groupe de 24 "psychotiques" dont le niveau de langage est inférieur à celui des illettrés; rappelons qu'il s'agit là de quatre groupes de sourds. Les résultats soulignent l'importance de la capacité d'utilisation du langage dans l'adaptation sociale. La groupe exceptionnel ne présente pas de différence avec la norme entendante, alors que le groupe typique offre la particularité d'un effort compulsif à la sur-communication, et que le groupe illettré, en plus du besoin de sur-communication, exprime des sentiments d'infériorité et donne un fort taux de réponses stéréotypées; le groupe psychotique, quant à lui, n'a pas de relation avec le monde.

C'est avec cette dernière étude que la porte s'ouvre sur une possibilité d'explication de la présence de résultats si disparates selon les chercheurs. N'existerait-il pas en effet une possibilité que les troubles de la personnalité chez le sourd soient reliés à certains facteurs autres que la surdité elle-même?

Les explications possibles du quiproquo

Poursuivant la ligne de pensée sous-jacente à l'étude de Levine et Wagner, selon laquelle le taux d'inadaptation sociale serait fonction des capacités linguistiques du sourd, signalons que trois autres types d'explications des problèmes de personnalités du sourd peuvent être avancées.

A. L'influence de la famille

Dès 1968, Mesdow évaluait l'importance de ce facteur familial; en effet, en comparant 60 enfants sourds issus de familles sourdes à 60 enfants sourds de familles entendantes, elle démontrait que les premiers ont plus de maturité, un sens des responsabilités plus développé et une image d'eux-mêmes plus positive que les seconds; selon cette étude, les enfants sourds de parents sourds sont également indépendants, sociables, et ont un rôle sexuel adéquat. Dans le même ordre d'idées, Schlesinger et Meadow (1973) nous apprennent que les mères entendantes d'enfants sourds sont plus contrôlantes, intrusives, plus didactiques, plus rigides et plus critiques que les mères sourdes d'enfants sourds. D'autre part, Stokoe et Battison (1975, in Goulder et Trybus, 1977) apportent les données qui indiquent que la présence de problèmes émotionnels et comportementaux chez les enfants sourds est presque deux fois plus élevée chez les enfants de parents entendants que chez ceux dont les parents sont sourds.

Faut-il mettre ces données en parallèle avec celles de Levine et Wagner et prétendre que c'est parce qu'ils ont accès au langage plus tôt (grâce au langage des signes) que les enfants sourds de parents sourds sont moins susceptibles que les enfants sourds de parents entendants de voir naître chez eux des troubles de personnalité? Nous croyons fermement que c'est le cas et qu'en termes de prévention, une des premières démarches à effectuer par les parents d'un enfant sourd serait de se rapprocher le plus possible du "monde" des sourds, c'est-à-dire d'apprendre rapidement à communiquer en signes avec leur enfant afin de lui donner une possibilité d'un contact familial minimum le plus précocement possible. De plus, la connaissance du langage gestuel lui permettra de rencontrer, de jouer et de "parler" avec d'autres sourds de son âge. Malgré les apparences, cette démarche ne

va d'ailleurs pas à l'encontre de l'idée de l'intégration du sourd à la communauté entendante; il est certain en effet qu'un enfant sourd qui a appris tout jeune[3] à comprendre et à accepter grâce à la communication les règles du jeu de la vie en société sera plus apte à s'intégrer à une nouvelle société prônant des règles légèrement différentes qu'un enfant qui aura été isolé de toute possibilité de se former une personnalité autonome en se confrontant à ses semblables. Bien sûr, cette intégration doit se faire rapidement si l'on veut éviter que les habitudes sociales acquises entre sourds ne deviennent un handicap social supplémentaire lors des premiers contacts avec les entendants, mais le fait d'être intégré ne doit pas signifier pour le sourd le rejet de son appartenance à une "culture sourde" qui lui est propre, grâce, en particulier, à son langage.

Le lecteur nous pardonnera cette digression que nous croyons importante et nous permettra maintenant de revenir à des questions plus spécifiquement reliées à la personnalité du sourd.

B. L'influence de l'étiologie

L'étiologie, ou plus exactement les facteurs associés à la surdité peuvent également permettre d'effectuer une discrimination parmi des problèmes de personnalité. Vernon (1967) souligne que de fréquents problèmes d'adaptation peuvent être associés à la surdité post-rubéolique. Jensema et Trybus (1975) sont très explicites à ce sujet :

---

3. Nous parlons ici d'âge pré-scolaire.

"Maternal rubella can thus be seen to be not only the most frequently reported cause of hearing loss, but also the most frequently associated with emotional/ behavioral problems (...)".[4]

Goulder et Trybus (1977) qui analysent plutôt les facteurs associés à la surdité rapportent que les sourds qui souffrent de handicap additionnel à leur surdité sont plus anxieux et font montre de plus d'isolement hostile que les autres sourds.

L'étude de l'étiologie de la surdité et des facteurs associés semble donc une condition sine qua non généralement peu respectée de toute recherche sur la personnalité du sourd.

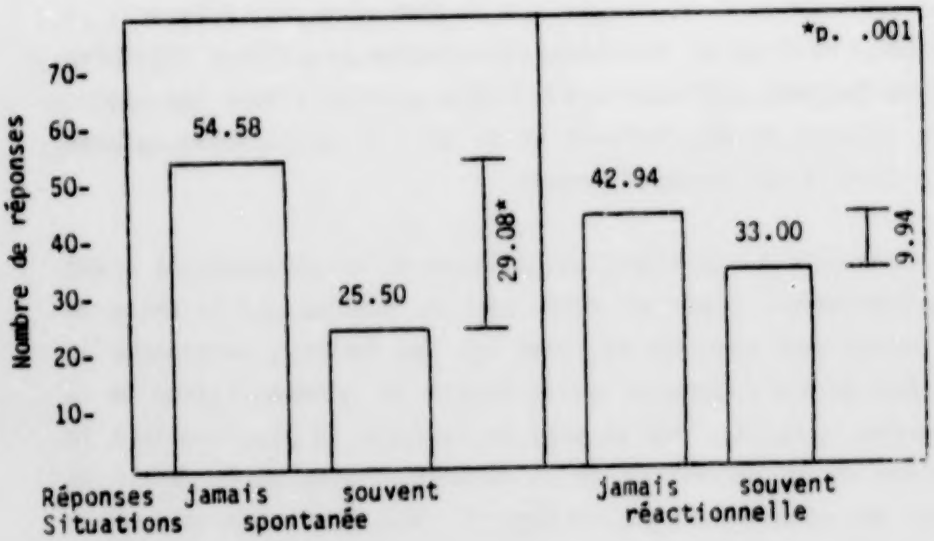
C. L'influence du milieu

Il nous reste à revenir sur l'importance que nous accordions lors de l'introduction à l'influence des individus qui composent l'entourage du sourd sur le développement de sa personnalité. Furth (1973) ira même jusqu'à prétendre que les désordres émotionnels qu'on peut remarquer chez certains sourds ne sont pas le signe d'une perturbation de leur personnalité, mais plutôt le reflet de l'attitude des entendants à leur égard. Et c'est cette attitude des entendants qui conditionnera peu à peu chez le sourd la capacité d'approche ou d'éloignement par rapport à ce monde pour lui étrange. Nous avons essayé (Martin-Laval, 1978) d'analyser cette capacité d'approche de l'entendant chez le sourd avec un ques-

4. On voit donc que la rubéole maternelle est non seulement la cause la plus fréquente de la perte de l'ouïe, mais encore c'est la plus fréquemment associée à des problèmes émotionnels et comportementaux.

tionnaire basé sur des situations concrètes, administré à nos sujets en langage des signes (ou plus exactement, il faut bien l'admettre, en pidgin...), et baptisé IHSS (Inventaire des Habiletés Sociales des Sourds). Les résultats obtenus, que l'on retrouve à la figure suivante, sont très caractéristiques.

Pourcentages des réponses "jamais" et souvent" dans les situations d'interaction sociale spontanée et réactionnelle



Dans les situations où l'on demandait aux sourds d'aller spontanément au devant d'une interaction sociale avec un entendant, nos sujets répondaient significativement plus fréquemment "jamais" que "souvent" à la question "Es-tu capable de faire ça?". Par contre, dans le cas des situations réactionnelles, c'est-à-dire lorsque c'était l'entendant qui faisait les "premiers pas", le nombre de "jamais" s'est avéré sensiblement égal au nombre de "souvent". Il semble donc évident que dans un milieu où l'entendant est ouvert à l'initiation d'interactions sociales envers le

sourd, ce dernier émettra plus de comportements assertifs que dans un milieu entendant "fermé", ou, du moins, qu'il se sentira plus apte à émettre ce type de comportements.

L'étude de la personnalité s'est donc avérée, comme il fallait s'y attendre, une des questions à la fois des plus délicates et la moins facilement clarifiable de la psychologie du sourd.

Délicate, parce qu'elle prête facilement à des généralisations à partir de faits isolés qui ne font rien pour éclaircir le problème, et bien sûr parce qu'elle touche les fibres sensibles de tout individu. J'espère d'ailleurs n'avoir blessé les sentiments d'aucun de mes lecteurs et si je l'ai fait, soyez assurés que c'était à mon corps défendant.

Difficile à clarifier, cette étude de la personnalité l'est singulièrement. C'est en effet dans ce domaine que le moins de certitudes sont acquises et, bien que les facteurs mentionnés en dernière partie apportent quelqu'espoir de systématisation de la recherche, c'est ici que se pose de la façon la plus cruciale le problème de la définition de la surdité. Bien qu'il faille se garder des généralisations hâtives, il faut bien aussi un jour en arriver à une certaine forme de généralisation; or, les classifications qu'on nous propose sont de plus en plus nombreuses et il est probable qu'on en arrive ainsi à parler des traits particuliers de personnalité du sourd-de-mère-non-rubéolique-mais-sourde-qui-a-un-niveau-de-langage-universitaire-mais-qui-a-également-un-pied-bot! Dans ces conditions, plus aucune recherche n'est possible.

Mais en définitive, le sourd a-t-il oui ou non une personnalité particulière, différente de celle de l'entendant? Je vais sans doute ici en faire sourire plusieurs et en faire sursauter

plusieurs autres, mais j'ai la conviction qu'à l'inverse des autres facultés dont nous avons parlé jusqu'à présent, rien ne nous permet d'affirmer hors de tout doute qu'il existe chez le sourd des traits de personnalité propres qui le différencient de l'entendant. Si certains individus sourds présentent certaines particularités de personnalité, c'est également le cas chez certains entendants, et l'importance que prend dans cette dimension le facteur environnement social est prépondérante. Et c'est dans ce domaine, mais dans ce domaine seulement, que je crois qu'on puisse considérer la surdité comme provoquant un "handicap social"; dans tous les autres (perception, motricité, intelligence) le handicap, ou plus exactement la différence, est vraiment psycho-physiologique.

PARTIE V

ENSEIGNANT ET HANDICAPÉ AUDITIF

Texte 9

L'ÉLÈVE AVEC PROBLÈMES AUDITIFS DANS MA CLASSE; QUESTIONS ET RÉPONSES*

COMMENT L'INTÉGRATION EST-ELLE POSSIBLE?

Où trouverai-je le temps de m'occuper de cet élève sourd alors que j'ai plusieurs autres élèves dans la classe?

Vous n'aurez pas à modifier votre programme. Le temps que vous consacrez à chaque matière ainsi qu'aux différentes activités peut demeurer le même. L'attention individuelle dont cet élève aura besoin lui sera fournie par l'enseignant itinérant. Ce dernier répondra aussi volontiers à toutes les questions que vous vous poserez au sujet de cet élève.

S'il en a besoin, l'élève recevra en plus les services d'un(e) orthophoniste.

---

* KOCHERSPERGER, Jean, SIELAFF, Jeanne, VAN LEER, Doris, L'élève avec problèmes auditifs dans ma classe; questions et réponses, traduit de l'américain par Claire Viens, Montréal, Édition du bureau des relations publiques de la C.E.C.M., 1981, pages 5 à 16.

Comment puis-je enseigner à cet élève alors que je n'ai pas de formation spécifique pour le faire?

Bien des enseignants sont inquiets à l'idée de recevoir un élève avec problèmes auditifs dans leur classe.

Vous avez été formé pour enseigner à des enfants, vous avez même de l'expérience dans ce domaine; dites-vous bien que l'élève que vous recevrez n'est ni plus ni moins qu'un enfant comme les autres, même s'il a un handicap auditif. Dites-vous aussi que cet élève est placé dans votre classe pour y recevoir un enseignement normal.

- Chaque enfant possède sa personnalité propre; acceptez-le tel qu'il est.
- Les besoins essentiels sont les mêmes pour tous les enfants.
- L'important, c'est l'enfant. Les méthodologies et les normes sont secondaires.
- Soyez juste et cohérent dans votre approche des enfants.

Quel est le rôle de l'enseignant itinérant?

Le rôle de l'enseignant itinérant est de rendre effective l'intégration de l'élève mal-entendant à l'école normale, c'est-à-dire de l'aider à participer activement à la vie scolaire et sociale de son école.

En collaboration avec l'enseignant recevant, l'enseignant itinérant fournit un support à l'élève dans les matières scolai-

res. Il intervient également sur le plan personnel et social auprès de l'élève. Il contribue à développer son langage. Il organise des rencontres avec les élèves de la classe afin de les sensibiliser aux problèmes auditifs et de favoriser les relations avec l'élève mal-entendant.

Il contrôle le port de la prothèse auditive et vérifie son bon fonctionnement.

Le support de l'enseignant itinérant s'adresse également au titulaire de l'élève ainsi qu'aux autres intervenants concernés : la direction de l'école, les professionnels non enseignants. Il les informe, au début de l'année, de la nature du handicap de l'élève ainsi que des dispositions à prendre.

Avec l'enseignant de l'élève, l'enseignant itinérant établit les modalités de son action; il évalue périodiquement les progrès de l'élève, suit son évolution de près et, au besoin, modifie son plan d'intervention.

L'enseignant itinérant implique aussi les parents dans la vie scolaire de leur enfant en vue de favoriser son développement global.

Combien de temps l'enseignant itinérant consacrera-t-il à cet élève?

La qualité et le type d'interventions ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. Ils peuvent aussi varier au cours de l'année selon les besoins spécifiques de l'enfant.

Certains enfants recontrent l'enseignant itinérant chaque jour. D'autres le voient assidûment une ou plusieurs fois par semaine. Les élèves qui sont suffisamment autonomes et qui réussissent bien sont suivis sur une base moins fréquente.

Les rencontres avec l'enseignant itinérant peuvent se faire de façon individuelle ou à l'intérieur même de la classe, en collaboration avec le groupe.

Le titulaire et l'enseignant itinérant décident conjointement des modalités qui leur conviennent le mieux.

QUELLES DOIVENT ÊTRE MES ATTENTES FACE À CET ÉLÈVE?

Peut-il répondre aux mêmes exigences que ses camarades?

Comme pour tous les enfants, les aptitudes intellectuelles des élèves mal-entendants varient d'un individu à l'autre. Vous pouvez souvent juger vous-même si le rendement d'un élève correspond à son potentiel.

Si vous avez des doutes sur ses capacités, parlez-en avec l'enseignant itinérant; il vous aidera à déterminer vos exigences.

Quelles devraient être mes exigences face à son comportement?

L'élève avec problèmes auditifs devrait obéir aux mêmes règlements, répondre aux mêmes exigences et, surtout, assumer les mêmes responsabilités que ses camarades.

Comment ne pas le prendre en pitié?

On a facilement pitié d'un enfant handicapé. Malheureusement, notre perception de cet enfant est alors dominée par ses limites plutôt que par ses possibilités.

Des études ont démontré que les enfants ont tendance à rencontrer les attentes, petites ou grandes, de leurs enseignants même si ces attentes ne sont jamais verbalisées.

Si vous exigez peu de l'élève mal-entendant, il produira peu. Si, par contre, vous attendez de lui qu'il progresse et qu'il réussisse, il y a de fortes chances pour qu'il réponde à ces espérances.

Et la discipline?

Procédez avec lui comme vous le faites avec vos autres élèves.

DANS LA CLASSE

Comment aider cet élève à suivre les cours et à participer aux discussions?

Rappelez-vous cette règle : pour comprendre, l'élève avec problèmes auditifs doit voir le visage de la personne qui parle.

Quand vous donnez un cours, regardez l'élève, autant que possible, et placez-vous à une distance qui n'excède pas dix

pieds (env. 3 m). Exprimez-vous clairement, mais naturellement. N'exagérez pas votre prononciation. Évitez de bouger sans cesse en parlant. Ne vous placez pas devant une fenêtre; l'élève serait ébloui par la lumière du soleil et verrait difficilement votre visage.

Quand vous utilisez le tableau noir ou le rétroprojecteur, n'oubliez pas de vous retourner vers l'élève avant de parler et veillez à ce que rien n'obstrue sa vue.

Vous aiderez l'élève en répétant ou en reformulant vos informations à l'occasion, ainsi qu'en lui fournissant quelques notes et des consignes écrites.

Lors des discussions, identifiez l'interlocuteur et essayez de contrôler le rythme des interventions pour permettre à l'élève de suivre. Dans les activités de groupes, les consignes écrites seront utiles.

Où devrait-il s'asseoir?

Généralement, la meilleure place est près du professeur, en face de lui, de façon à ce que l'élève voit bien son visage et ses lèvres. Cependant, certains élèves aimeront s'asseoir dans la deuxième rangée pour se guider sur les mouvements des élèves assis devant eux.

Les places les plus bruyantes - près de la porte, de la sortie d'air, etc. - sont à éviter.

Autant que possible, encouragez l'élève à choisir lui-même la place qui lui convient le mieux.

Le fait d'avoir une voix forte fait-il de moi un meilleur enseignant?

Pas forcément. L'élève avec problèmes auditifs comprendra plus facilement une voix claire et précise s'exprimant à un volume moyen et à un débit régulier. Une voix très forte risque de provoquer de la distorsion parce que la prothèse auditive de l'élève l'amplifie. De plus, ce dernier aura de la difficulté à lire sur les lèvres si la prononciation est exagérée.

Comment vérifier si l'élève me comprend bien?

Certains élèves vous avertiront immédiatement s'ils ne comprennent pas un travail ou une explication, ou bien ils attendront après le cours et iront demander des informations supplémentaires.

D'autres, cependant, avoueront moins volontiers qu'ils ne comprennent pas, soit qu'ils ne veulent pas vous déplaire, soit qu'ils se sentent gênés vis-à-vis des autres élèves.

Vérifiez de temps à autre si l'élève a bien compris en lui demandant de répéter ou d'expliquer dans ses propres mots ce que vous venez de dire. Évidemment, un regard interrogateur ou une réponse inattendue seront de bons indices que l'élève n'a pas compris.

Ne compliquez pas inutilement vos explications. Écrivez vos consignes au tableau et incitez vos élèves à les copier. Soyez prêt(e) à répéter vos informations. Si l'élève semble mal comprendre, formulez votre phrase autrement plutôt que de la répéter plusieurs fois.

Puis-je lui demander de répondre à des questions devant toute la classe?

Oui. L'élève avec problèmes auditifs devrait participer aux activités de la classe au même titre que ses camarades. Encouragez-le à répondre à vos questions, à s'exprimer et à présenter ses recherches devant la classe. Si vous, ou les élèves, ne le comprenez pas, demandez-lui de répéter ou de reformuler sa pensée en d'autres mots, tout comme vous le faites pour lui.

Quelle sera son habileté en lecture?

L'élève mal-entendant a souvent des difficultés en lecture. Celles-ci sont étroitement liées à ses problèmes de langage : son vocabulaire est limité, sa syntaxe est parfois déficiente et il est peu familier avec les expressions toutes faites, les figures de styles, etc.

Conscient de ses lacunes, l'élève aura besoin de votre aide et de vos encouragements pour fonctionner au sein de votre groupe. Voici quelques recommandations qui peuvent être utiles :

- autant que possible, fournissez-lui à l'avance les mots de vocabulaire sur lesquels il risque de buter;
- interprétez pour lui les concepts abstraits;
- employez les méthodes actives d'enseignement pour stimuler et intéresser l'élève. Toute la classe en profitera.

Faites appel à l'enseignant itinérant. En plus de fournir un support individuel à l'élève, il peut être une source de suggestions pratiques.

Pourquoi l'élève avec problèmes auditifs est-il si faible en composition?

Chez l'enfant sourd ou mal-entendant, la réception du langage est altérée. C'est pourquoi il a de la difficulté à s'exprimer, d'abord oralement, et ensuite par écrit. Les lacunes se répercutent dans l'écrit.

Les erreurs les plus fréquentes dans les compositions seront : l'absence d'accord entre le verbe et son sujet, le non-respect des accords de genre et de nombre, un structure de phrase maladroite et un vocabulaire pauvre.

Parce qu'il ne peut suppléer lui-même à une foule d'informations auditives qui lui manquent, l'élève avec problèmes auditifs a souvent besoin d'un entraînement spécifique pour apprendre à se corriger et à écrire correctement. L'enseignant itinérant veillera à ce que l'élève reçoive cet entraînement.

Cela demandera à l'élève un travail incessant qu'il poursuivra tout au long de sa scolarité.

Quand l'élève a-t-il besoin que quelqu'un prenne des notes pour lui?

L'élève peut demander à un camarade de prendre des notes pour lui à l'occasion de conférences, de films ou de discussions, lorsque le rythme est trop rapide pour qu'il puisse à la fois suivre ce qui se passe et prendre des notes. Vous pourrez, au besoin, l'aider à choisir un volontaire.

Que dois-je faire lorsque je présente des films dans la classe?

Les films occasionnent souvent des problèmes parce que l'élève mal-entendant ne peut lire sur les lèvres des personnages. La difficulté est encore plus grande lorsqu'on entend la voix du narrateur sans le voir à l'écran.

Rappelez-vous que l'élève ne peut voir dans une pièce sombre. Autant que possible, faites vos commentaire les plus importants avant ou après la projection.

Si vous disposez d'un résumé du film ou du diaporama que vous présentez, permettez à l'élève de le lire au préalable.

Si l'élève utilise un "phonic ear" (système d'amplification) on peut placer le microphone près du haut-parleur. Cela peut toutefois occasionner de la distorsion. Les élèves qui portent une prothèse auditive auront avantage à être placés près du haut-parleur.

Certains films sont maintenant disponibles avec des sous-titres. Informez-vous auprès de l'enseignant itinérant.

Peut-il entendre les messages de l'intercom?

La qualité du son des systèmes d'intercom dans les écoles laisse toujours à désirer. Il n'est pas certain que l'élève avec problèmes auditifs comprenne les messages altérés par la distorsion.

Un élève de la classe, placé près de l'élève mal-entendant, peut avoir la responsabilité de lui transmettre les informations. Cette façon de fonctionner est aussi très pratique à l'occasion de grosses assemblées d'écoles, de sorties...

Lorsque les messages sont disponibles par écrit, le professeur peut les afficher dans la classe.

Devrait-il assister aux cours de musique?

Oui. Encouragez-le à participer aux cours de musique. La musique est une composante de son environnement. Elle peut aider l'élève avec problèmes auditifs à développer le rythme et l'intonation de sa parole. De plus, la discrimination des sons et des différents instruments de musique est un excellent exercice d'éducation auditive.

Certains élèves mal-entendants perçoivent les différentes tonalités musicales. Quant aux sourds profonds, ils peuvent sentir les vibrations produites par les notes basses ou aiguës.

Plusieurs élèves avec problèmes auditifs contribuent avec succès à la chorale ou à l'orchestre de leur école. Ici, comme dans les autres domaines, encouragez l'élève, mais ne le forcez pas.

Est-ce qu'un élève avec problèmes auditifs peut participer aux cours d'éducation physique?

Certainement! Il peut même y exceller. Il a besoin autant que les autres enfants de développer ses habiletés motrices et de profiter des bienfaits de l'exercice physique. Le sport lui permettra aussi de parfaire son apprentissage social.

Voici néanmoins quelques recommandations afin de faciliter sa participation :

- En général, l'élève devrait continuer de porter sa prothèse auditive pendant les activités physiques, sauf pour la natation et les sports de contact. Peut-être ne semble-t-il pas, à priori, en tirer beaucoup de profit, mais le fait de la porter lui permettra de saisir beaucoup d'indices sur ce qui se passe autour de lui et, ainsi, de mieux suivre le groupe.

- Faites participer l'élève aux compétitions et aux rencontres entre écoles. Ne lui faites pas de passe-droit. Traitez-le exactement comme les autres participants.

- Ne présumez pas qu'il a tout compris dès la première explication. Prenez le temps de lui faire vos recommandations avant ou après une partie, ou bien demandez à un élève de le faire. Ceci n'est pas qu'utile, ce peut être important pour la sécurité de tous.

- Faites une démonstration des mouvements à exécuter chaque fois que cela est possible.

LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

Y a-t-il des choses que les autres élèves devraient savoir à son sujet?

Lorsque l'enseignant itinérant prendra contact avec vous au début de l'année scolaire, il vous proposera une rencontre d'information avec toute la classe.

Lors de cette rencontre, il expliquera aux élèves comment communiquer efficacement avec l'élève mal-entendant.

Par exemple :

- le toucher délicatement à l'épaule lorsqu'on veut attirer son attention;
- le regarder bien en face lorsqu'on lui parle, éviter de se placer devant une fenêtre; il serait alors ébloui par la lumière et distinguerait mal le visage de son interlocuteur;
- ne pas hausser le ton inutilement et ne pas exagérer la prononciation.

L'enseignant itinérant parlera aussi brièvement des causes de la surdité, du fonctionnement de l'oreille et de la prothèse auditive ainsi que du système d'amplification ("phonic ear").

Se fera-t-il des amis

Cela dépend de son tempérament et de ses dispositions sociales et non du degré de sa surdité.

Le fait de démystifier sa surdité auprès de ses camarades facilitera sûrement les échanges.

Il a de fortes chances pour que vos élèves modèlent leur attitude sur la vôtre. Ils devront sentir que vous acceptez et que vous appréciez l'élève avec problèmes auditifs. Vous servirez d'exemple en parlant à l'élève d'une façon naturelle et claire et, toujours, en lui faisant face. Meilleure sera la communication, meilleures seront les chances pour cet élève de se faire des amis.

Comment dois-je réagir s'il se fait taquiner par les élèves?

Bien des enfants non handicapés sont victimes des taquineries de leurs camarades à un moment ou à un autre pendant l'année scolaire. L'élève avec problèmes auditifs peut être une cible toute désignée. Tant que les taquineries demeurent dans les limites de la normale, laissez l'élève se débrouiller seul. Cela fait partie de son apprentissage social.

Si les taquineries se transforment en harcèlement, vous devez intervenir. Procédez avec lui comme vous l'auriez fait pour n'importe quel autre élève.

Dans quelle mesure un enfant avec problèmes auditifs accepte-t-il son handicap?

Il n'y a pas de règle générale. Cela dépend de la personnalité de l'enfant, de son milieu familial et de son entourage.

Texte 10

QUELQUES CONSEILS POUR L'ENSEIGNANT*

Ou placer l'enfant?

La meilleure place serait celle d'où il pourrait le plus facilement voir et entendre son professeur et ses camarades, probablement à l'avant, loin des sources de bruit comme la porte, les fenêtres et l'aiguisoir. L'enfant devrait être consulté et pouvoir essayer plusieurs endroits avant de choisir l'endroit idéal.

Comment réduire le bruit de fond?

Autant que possible, la salle de classe devrait être éloignée des corridors bruyants, de la rue et du gymnase. Pour réduire au minimum le niveau de bruit à l'intérieur de la classe, on peut employer des tissus lourds qui absorbent les sons : tapis, rideaux, panneaux mobiles recouverts de tissu ainsi que des babillards de liège. Enfin pour éliminer le bruit de chaises et des pupitres, quelques morceaux de feutre pourront être collés sur les surfaces en contact avec le sol. De la même façon, on pourra éliminer le claquement des couvercles de pupitre.

---

* DROLET, Francine, FITZGERALD, Michèle B., MENARY, Suzan, PEBERDY, Suzan, "Quelques conseils pour l'enseignant", dans Y a-t-il un enfant déficient auditif dans votre classe?, Brochure de L'AQEPA, Montréal, les Publications Entendre.

QUELQUES CONSEILS POUR L'ENSEIGNANT

- Lorsque vous vous adressez à la classe, évitez de bouger et de vous promener en tous sens.

- Ne couvrez pas votre visage avec vos mains ou avec un livre.

- Ne parlez pas le dos tourné lorsque vous écrivez au tableau : écrivez, puis retournez-vous et parlez.

- Parlez naturellement, car exagérer les mouvement des lèvres et de la mâchoire rend la lecture labiale difficile.

- Ne vous tenez pas devant une fenêtre car l'éclat éblouissant de la fenêtre masque votre visage.

- Évitez un éclairage trop cru qui jette des ombres sur votre visage.

- Si l'enfant ne comprend pas ce que vous lui dites, reformulez votre message plutôt que de le répéter tel quel.

- Crier n'améliore pas la compréhension, cela ne fait qu'amplifier la distorsion.

- Ne vous attendez pas à ce que l'enfant déficient auditif soit attentif à tout moment; pour lui la concentration est un grand effort.

- Assurez-vous d'obtenir l'attention de l'enfant avant de lui parler ou de lui poser une question.

- Lorsque vous parlez, servez-vous de phrases complètes plutôt que de mots isolés.

- Désignez un camarade, parmi les meilleurs, qui accepterait de partager ses notes et d'aider l'enfant déficient auditif à tous les niveaux.

- Pour éliminer les préjugés, discutez ouvertement avec les enfants de la déficience auditive et permettez-leur de se familiariser avec les appareils auditifs.

- Ne couvez pas l'enfant, il n'a pas besoin d'un traitement particulier; les conseils donnés plus haut seront bénéfiques pour tous ses camarades de classe.

- Lorsque vous passez d'une matière à une autre, indiquez-le clairement.

- Lorsque vous commencez une nouvelle leçon, écrivez les mots nouveaux au tableau.

- Si vous prévoyez une leçon qui contient beaucoup de mots nouveaux, encouragez l'enfant à la lire à l'avance et à se faire aider à la maison.

- Mettez par écrit les questions et les instructions des examens; ne les donnez pas seulement sous forme verbale.

- Écrivez au tableau les renseignements importants provenant du système d'intercommunication.

PARTIE VI

TÉMOIGNAGES

Texte 11

UN DÉFI*

Septembre arriva. Sur ma liste d'élèves est inscrit Yannick Courcelles, enfant avec problèmes auditifs en situation d'intégration. Première réaction, quelle sera mon attitude vis-à-vis cet enfant dont le langage, la compréhension verbale et le vocabulaire sont limités?

Je décide donc de tenter l'expérience non sans une certaine crainte car celle-ci suscite en moi beaucoup d'appréhension et, par le fait même, une foule de questions se pose.

- Quelle doit être mon attitude?
- Comment adapter mon enseignement en tenant toujours compte de Yannick?
- Comment communiquer, établir un dialogue avec lui?
- Quelles habitudes à développer?
- Comment tenir compte de cet enfant sans délaisser les autres?

Je dois aider cet enfant. Quelles seront mes ressources? La dernière année du primaire étant une préparation pour le secondaire, sera-t-il prêt ou apte à faire le passage, la transition?

---

* FRÉCHETTE-PARENT, Hélène, "Un défi", dans Entendre, no 48, septembre-octobre 1982, page 37. Ce texte a d'abord paru dans Écosoleil d'avril 1982.

Toutes ces questions se posent dans ma tête. Nervosité, insécurité s'emparent de moi malgré le bon travail déjà accompli par Éliane l'an passé.

Les mois passent, tout se déroule normalement. Le temps et les événements se sont chargés d'apporter des réponses à mes interrogations. Yannick fut dans les premières semaines un point de mire de la part de tous.

Aujourd'hui, sa place est faite, il n'y a plus de regards interrogateurs. Les enfants de tous les degrés le côtoient parce qu'ils ont appris à le connaître, à le respecter et à voir en lui la personne et non l'handicapé. Au point de vue humain et social, il créa sans doute un précédent à Coursol, mais il aura ouvert la voie pour d'autres et il aura fait tomber plusieurs préjugés ne serait-ce que de la part du milieu enseignant.

Il est évident que Yannick n'a pu faire des apprentissages au même rythme que les autres élèves entendants mais quand on mesure l'impact social qu'il a vécu et fait vivre par son intégration dans notre milieu, le bilan s'avère des plus positifs.

C'est tout un défi que je me suis lancé. Ce fut laborieux à certains moments, mais je ne l'ai regretté en aucun temps.

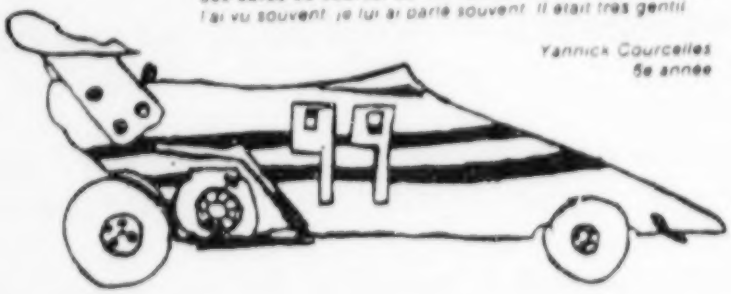
C'est une expérience fort intéressante que l'on ne vit pas tous les ans, et qui m'a apporté un enrichissement incommensurable.

MON AVENIR

Plus tard je veux reparer et faire des autos de course Mini-Formule et Formule 1.

Si une auto a un accident, je l'achèterai moins cher. Je la repareral et la vendrai plus cher. Je pourrais aussi faire des autos de course. Je connaissais Gilles Villeneuve, je l'ai vu souvent, je lui ai parle souvent. Il etait tres gentil.

Yannick Courcelles
6e année



Texte 12

MON MARI, MON FILS PIERRE ET MOI AVONS PERDU NOS ILLUSIONS, MAIS NON NOTRE IDÉAL*

Ce témoignage a été présenté à l'Université du Québec à Montréal, le 19 avril 1982.

J'ai lu attentivement le document de sensibilisation du ministère de l'Éducation, paru en février 1980.

Personne ne peut nier qu'il y ait là beaucoup d'idéal.

Au cours de notre expérience de pionniers en intégration, notre fils Pierre, mon mari et moi-même avons perdu nos illusions, sans perdre notre idéal.

Il paraît qu'on appelle ça la maturité.

Nous avions, nous parents, choisi d'intégrer Pierre au secondaire, en consultation avec tous les spécialistes disponibles, pour toutes les raisons positives énoncées dans ce document. C'était en 1976.

Une chose m'a beaucoup frappée dès l'avant-propos de ce document.

---

* DEROME, Lucie, "Mon mari, mon fils Pierre et moi avons perdu nos illusions, mais non notre idéal", dans Entendre, no 46, mai-juin 1982, pages 22 à 25.

Au sein de ce comité de rédaction, on ne trouve pas un seul sourd.

J'en connais pourtant un certain nombre, fort bien éduqués et diplômés, qui ont leur opinion sur cette question et qui mériteraient d'être consultés.

Je constate aussi qu'il n'y a qu'un seul parent d'enfant sourd dans ce comité formé d'une dizaine de spécialistes.

C'est aussi l'intégration des parents si je comprends bien : un sur dix.

Cependant on n'y retrouve pas un seul parent d'adolescent sourd.

Il est important de rappeler que les plus grands problèmes des parents et des enfants sourds commencent à l'adolescence de ces derniers, au moment de l'intégration au milieu social et au monde du travail.

Au moment, non pas où nous cherchons à les intégrer, mais où ils doivent, et seuls cette fois, s'intégrer à la vie.

Je disais donc : "Nous n'avons pas perdu notre idéal."

Je vais essayer de vous raconter le plus brièvement possible comment nous avons perdu nos illusions.

Après un primaire en classe spéciale, dans une école régulière, avec des maîtres exceptionnels, je le souligne, on décide que Pierre est prêt pour l'intégration.

On s'achemine vers le secondaire avec des promesses de services spécialisés.

Au cours de la rencontre qui précède, psychologue, travailleuse sociale, professeur de sentième année, directeur, nous sommes il me semble, tous d'accord.

Faut-il souligner que les budgets ne permettaient pas les services d'une orthophoniste à ce moment-là, ni au cours de toute l'aventure, du reste.

Pierre, donc, sera intégré à condition que les cinq ou six professeurs qui le recevront dans leurs cours soient prévenus et renseignés sur ses difficultés d'audition et qu'aussi ses nouveaux camarades soient informés de la venue d'un sourd parmi eux.

Bonne occasion, il me semble, pour sensibiliser le milieu à la présence d'un handicapé. Les enfants pourront être une précieuse source d'aide.

La veille de la rentrée, Pierre est nerveux. Sa mère aussi, je l'avoue.

Par prudence, je décide de vérifier comment se fera cette rentrée.

Le directeur, décontracté, me dit : "Aucun problème. On le lâche dans le tas et on réglera les problèmes quand ils se présenteront."

En sous-entendu, je comprends que personne n'est prévenu de la venue d'un mal-entendant et qu'on le découvrira bien assez vite.

Tout semble se faire dans la clandestinité. Si le sourd pouvait s'intégrer sans déranger, en silence, la commission scolaire ne serait pas obligée de discuter avec le syndicat des normes qui régissent la présence des handicapés dans les classes dites "normales".

Maman est fâchée et affirme que Pierre restera à la maison dans ces conditions!

On me rassure. Le directeur le prendra en charge pour la première journée.

Je reprends confiance et le secondaire s'engage.

À la fin de cette année-là, je rencontre un professeur d'histoire qui me raconte que quant à elle, elle a appris la surdité de Pierre trois mois après la rentrée et que ce sont les enfants qui lui ont fait remarquer qu'il portait des prothèses auditives.

Il ne devait pas être trop dérangeant, indiscipliné, ma foi, en tout cas pas plaignard.

Quant à ce qu'il a pu apprendre en histoire, c'est une autre histoire pleine d'interrogations.

Quand je repense à tout ça, je me dis que Pierre doit être très fort moralement.

Je n'ai rien à raconter du secondaire II. Il a dû se passer assez bien, l'enfant étant plus familier avec le milieu et pas plus dérangeant que l'année précédente.

Je dois mentionner que durant ces deux premières années, la commission scolaire, consciente de ses responsabilités, avait obtenu une bourse de handicapé physique pour l'engagement d'un professeur de soutien, en français.

Ce monsieur venait deux fois la semaine, le soir à la maison.

C'était un bon professeur, mais qui me semblait dérouté par le problème de Pierre, et je le comprenais, croyez-moi! Car pour communiquer avec les sourds, il y a des moyens qu'il ne connaissait pas. Je me suis souvent surprise à essayer de le réconforter.

Que penser maintenant de l'efficacité des autres professeurs de l'école, responsables d'une classe de trente élèves et qui ignoraient tout du cas de Pierre?

Le secondaire III nous a vus tomber, à notre insu, dans ce que le document de sensibilisation appelle le piège de la moindre exigence.

Je m'explique : c'était dans une école où l'on applique le système modulaire, système qui avait fait ses preuves avec nos autres enfants.

Notre rencontre avec le nouveau directeur nous a paru encourageante. Un homme intelligent qui menait les choses rondement.

Il fut convenu que Pierre serait placé dans une groupe un peu spécial, plus surveillé.

Après coup, on a bien compris que c'était un groupe de jeunes en difficultés très variées.

Mais comment refuser? L'intégration, on y croit ou on n'y croit pas! Et la chose était si bien présentée.

En plus, on ne pouvait tout de même pas nier que Pierre était en difficulté.

Il est convenu aussi qu'il aura encore droit à un professeur de soutien.

Au mois de novembre : rencontre avec les professeurs. Vous savez, ces soirées que l'on passe en ligne, comme à la confesse, jadis.

Chez le professeur de français, nous apprenons de cette dame qu'après trois semaines de la rentrée, elle est accourue chez le directeur, intriguée par les difficultés de Pierre à s'exprimer oralement.

S'agissait-il d'un cas de déficience mentale ou quoi?

On lui répond, en s'excusant, qu'on a oublié de la mettre au courant de la surdité de cet étudiant.

Et nous apprenons du même coup que Pierre n'aura pas de professeur de soutien, parce que ce serait de la surprotection.

Pour éviter d'être traitée, une fois de plus, de mère surprotectrice, c'est vrai que nous le devenons parfois, et pour cause, je laisse mon mari demander un rendez-vous chez le

directeur de l'adaptation scolaire. C'est curieux comme on est plus vite entendu avec une voix d'homme. Mais ça, c'est un autre problème...

Résultat : on obtient des budgets. En février, six mois après la rentrée, Pierre aura un professeur de soutien en français et, je vous le donne en mille, en anglais. Mieux vaut tard que jamais.

Parlons de l'orienteur. Il faut bien rire un peu, pas de l'orienteur, mais de la situation délicate où il s'est trouvé.

Je ne sais pas qui, à l'école, a décidé de le consulter en oubliant de lui remettre le dossier.

Après la batterie de tests, le monsieur nous invite à le rencontrer. Il se dit décontenancé par la grande habileté de Pierre dans les tests visuels et manuels par opposition aux tests verbaux et écrits. Vous savez, ces longs questionnaires auxquels on répond par écrit.

Nous l'avons réconforté, celui-là aussi, en lui suggérant de consulter le dossier oublié chez le directeur. Sur le coup, nous n'avons pas trouvé ça drôle, lui non plus, je pense. Après tout ce temps, nous serions peut-être capable d'en rire avec lui.

Secondaire IV : la commission scolaire intègre cinq autres déficients auditifs au secondaire I.

Cela justifie l'engagement d'un professeur de soutien qui fera le lien entre les étudiants et leurs nombreux professeurs.

Honnêtement, je dois dire presque une bonne année, grâce à quelques professeurs mieux sensibilisés qui y ont mis le paquet. Comme on dit : on gagne quelquefois la loto.

J'allais oublier un élément très important en cette année. Je veux parler de l'aide bénévole d'une étudiante de secondaire V, dont je n'oublierai jamais le nom. Elle s'appelait Annie Ouellette. Elle allait avec Pierre au centre de ressources, l'interprétait au besoin auprès des professeurs, le stimulait à travailler.

Je ne sais ce qu'est devenue Annie, mais je tenais à dire son nom publiquement, comme quoi les étudiants peuvent aussi, à leur façon, être des aides extraordinaires.

Au secondaire V, faut-il se prouver quelque chose? Les services arrivent sur un plat d'argent. De louables efforts sont déployés pour que Pierre réussisse.

Un professeur spécial en mathématiques, un professeur itinérant. Je ne sais pas pourquoi, dans ma tête ça reste toujours inquiétant, un professeur itinérant. J'ai toujours peur qu'il arrive quand les pots sont cassés. Enfin...

Malheureusement, pour tous, ces services qui arrivent, il est un peu tard.

On n'avait pas prévu, même nous parents, le phénomène d'usure chez ce jeune étudiant qui constatait tant de trous béants dans ses acquisitions pédagogiques.

Ici, il y aurait beaucoup à dire sur la défaillance de Pierre ou plutôt, comme il l'appelle lui-même, son écoeurement.

Au mois de février, je dis bien février, l'équipe multidisciplinaire nous convoque pour nous apprendre que Pierre sèche ses cours et qu'il préfère jouer au football.

L'année se termine sur un dossier partiel de secondaire V et pas de diplôme.

Bien sûr, on dira qu'il n'a pas été vaillant jusqu'à la fin. Et qu'aurions-nous fait à sa place?

Au lendemain de cette intégration, de quoi avons-nous l'air, nous parents et spécialistes optimistes, qui lui promettions un avenir brillant d'études post-secondaires?

J'aurais un mot à dire au sujet du rôle des parents. On en parle dans ce document. Mon commentaire vous semblera un peu amer. J'en conviens. Il y a des pilules qui laissent un arrière-goût.

Trop souvent, on fait appel aux parents comme pompiers, quand le feu est aux bâtiments.

Quand ils interviennent avant, ils sont perçus comme des encombrants, des surprotecteurs, des agressifs et tout le reste (surtout les mères). Ah! Les pauvres!!!

Pour ma part, je me reproche d'avoir été trop discrète, trop conciliante, trop confiante dans les diplômés et je souhaite aux parents qui viendront, d'être plus "achalants" et aux prochains enfants intégrés de l'être eux aussi.

Je souhaite aux futurs parents de réussir à vaincre leur insécurité. Je leur souhaite le courage d'exiger des services adéquats sans craindre que leurs enfants ne soient rejetés par l'école.

Je leur souhaite d'être vigilants sans culpabilité et sans fausse humilité.

En effet, le mot nous fera peut-être sursauter, mais je crois que les parents d'enfants handicapés auront sans cesse à lutter pour surmonter un sentiment d'échec humiliant.

Se le cacher, c'est jouer à l'autruche, et l'on ne peut dédramatiser qu'à partir de la vérité.

Le rôle des parents, c'est malheureusement un rôle de "police". Souhaitons-leur la carrure qu'il faut.

Je souhaite aussi, ça va de soi, aux éducateurs qui intégreront des sourds de ne pas se contenter de promesses d'aide, mais d'être exigeants sur la qualité des outils qu'on leur offrira.

Je me suis scandalisée plus haut de l'absence de sourds dans le comité de rédaction de ce cahier.

Je me scandalise aussi de ma présence ici à la place de mon fils Pierre.

Je me permettrai donc de vous lire quelques extraits du témoignage qu'il a rendu au dernier congrès de l'AQEPA.

Le français n'étant pas le seul outil de communication, il s'est exprimé en langage gestuel.

> Au primaire, nous étions sept ou huit en classe, avec des professeurs qui nous donnaient beaucoup d'attention. C'était plus facile.
>
> Après le primaire à l'école Saint-Paul, les spécialistes ont décidé que j'étais prêt pour l'intégration avec les entendants.

Mais je crois qu'ils se sont trompés, parce que j'étais trop faible en français et aussi pas assez habile en oral.

Je ne sais pas pourquoi on ne demande jamais aux sourds ce qu'ils pensent du choix de leur école.

Je me suis trouvé très seul au secondaire. Personne ne connaissait le problème de la surdité. Beaucoup de professeurs pensaient que j'entendais parce que je portais des prothèses auditives.

Au secondaire, les mots sont plus compliqués. Ça demande un effort très grand pour suivre les lèvres et comprendre. Après, on n'a plus la force d'étudier pour mémoriser.

J'allais au Centre de ressources. Si je pose mal ma question parce que je ne parle pas assez bien, le professeur me répond n'importe quoi.

Des fois, il est gêné de me faire répéter et moi aussi je suis gêné.

Nous les sourds en intégration on est toujours obligés de se faire répéter les cours deux ou trois fois. Ce n'est pas juste.

Tout ce temps, je gardais mon sourire, mais dans le profond j'étais malheureux.

En septembre, j'ai essayé le cégep. Je voulais devenir professeur d'éducation physique. Après deux semaines, personne ne pouvait m'aider. J'ai abandonné.

Je ne suis pas satisfait de mon expérience d'intégration parce que je crois que j'aurais pu aller plus loin si un spécialiste en langue gestuelle m'avait aidé en français, car c'est là que les sourds sont faibles. (Pierre, le 1er mai 1981)

Si je me suis donné la peine de vous raconter cette histoire, la petite histoire de l'intégration de Pierre dans les services scolaires de notre commission scolaire, c'est que je pense beaucoup aux parents des commissions scolaires éloignées des grands centres.

Au cours des années, malgré tous ces documents, ils auront, et trop souvent seuls comme nous, à se battre pour faire intégrer tous les services dans leur commission scolaire régionale.

Malgré les progrès accomplis, on ne peut s'empêcher d'être méfiants.

Je ne voudrais pas terminer sans donner mon humble avis au sujet des méthodes d'enseignement qui s'affrontent dans le milieu.

Il me semble qu'on est loin d'être "branché" sur ce sujet. À moins que le prochain document ne se précise, je crains que les enfants sourds ne doivent s'accommoder, pour quelques années encore, des vagues ressources existantes, dans leur région respective.

Les deux philosophies : oralisme et communication gestuelle, jusqu'à récemment très compétitives, me semblent donner, heureusement, des signes de rapprochement. Il n'y a pas longtemps, on ne parlait de la langue gestuelle qu'avec mépris. Aujourd'hui, on est plus prudent. Malgré tout, on est encore réticent.

On dit dans le document : "La communication gestuelle a ses faiblesses, la communication orale ses difficultés." Qu'est-ce qu'on veut dire? La communication gestuelle pour les plus faibles et l'orale pour les plus forts? Ou peut-être le contraire? Je déteste ce genre d'ambiguïté.

Pour moi, s'il existe une méthode supérieure, il existe avant tout des éducateurs supérieurs, qu'ils soient parents, enseignants ou spécialistes, qui sauront trouver le savoir-faire sans se fanatiser.

Il existe dans le langage gestuel un très beau signe. C'est celui du mot "apprendre". C'est la main droite qui va chercher l'information dans la main gauche et qui la porte au front.

Ceux que j'appelle malicieusement les enragés de l'oralisme et les enragés de la communication gestuelle, qu'ils se croient de droite ou de gauche, auraient avantage à réfléchir sur ce signe.

Pour moi, l'enseignant idéal, et c'est à lui que revient le dernier mot, devrait être assez à l'aise en communication gestuelle pour suppléer à l'orale quand celle-ci n'atteint pas le but proposé.

Pour apprendre, le sourd a besoin de ses deux yeux et de ses deux oreilles.

Je prétends que ça prend aussi deux mains à l'éducateur pour que son message se rende à destination. À ma connaissance, cela n'empêche pas les lèvres de bouger ni la voix de produire des sons. Tant mieux s'ils sont cantés.

Dans le langage entendant, on appelle ça de la stéréophonie. Au fond, pourquoi les sourds ne profiteraient-ils pas eux aussi à leur façon de ce progrès technologique du siècle?

Pour ma part, après expérience avec un sourd profond, je suis convaincue que seule une interaction de l'une et de l'autre méthode peut donner des résultats valables.

Dans le cas qui nous occupe et pour lequel je témoigne, l'oralisme a failli à la tâche d'établir une communication complète et satisfaisante avec notre fils.

Quand Pierre nous dit qu'il a la tête vide, qu'il est ignorant par rapport à ses amis sourds gestuels, on trouve qu'il exagère. Et si c'était un peu vrai? S'il n'avait appris rien d'autre que de ne pas être muet? Mais qu'il n'avait rien compris de ce qu'on voulait lui apprendre avec le langage oral? Serait-ce là la plus pénible mutité? Qu'est-ce que c'est vraiment que d'être muet? Serait-ce de ne pouvoir dire... en aucune langue?

"Dire pour ne pas être dit." On lit ça, quelque part, dans Paul Éluard. C'est peut-être ça que les adultes sourds ont compris en revendiquant le droit à leur langue et à leur culture. C'est si bien exprimé dans le film "La surditude".

Les solutions viennent toujours d'un compromis entre l'idéal et le bon sens. Les sourds qui n'entendront jamais et ne parleront pas correctement ont eu le bon sens de se donner une langue. Si nous refusons de l'accepter, comment prétendre les inviter à vivre avec nous?

Comprendre, ça veut dire : "Prendre avec soi". Depuis que nous avons consenti au langage gestuel avec Pierre, il est heureux de redécouvrir des mots qui lui appartiennent vraiment parce qu'il les a compris de partout en partant des yeux. Et son langage oral ne s'en porte pas plus mal.

Évidemment, l'oralisme est plus séduisant. Il est moins marginalisant, en ce sens qu'idéalement il rapproche plus de ce qu'il est convenu d'appeler la normalité.

Mais s'il s'avérait que ces sourds oraux ne se sentent jamais normaux, ni par rapport aux entendants, ni par rapport à la communauté des sourds? Car elle existe, croyez-moi. On est bien forcé, et tant mieux, de la découvrir quand l'âge adulte arrive.

C'est là qu'on réalise que le début des méthodes ne se situe pas seulement au niveau des parents de jeunes enfants et des parents d'enfants plus âgés.

Certains parents de jeunes enfants sourds rêvent, comme nous l'avons fait, que leurs enfants seront si bien éduqués que plus tard ils pourront oublier le cauchemar de leur surdité.

Les parents de jeunes adultes, n'ayant plus le loisir de choisir pour eux, savent que la dure réalité du mot sourd est là pour rester.

Ils savent qu'il y a moyen de s'en sortir à condition de ne pas faire semblant qu'elle n'existe pas.

Voilà pour les illusions perdues.

Passons à l'idéal, puisqu'il ne faut le perdre à aucun prix.

L'expérience racontée ici a commencé quatre ans avant la publication de ce document plein de bonnes intentions.

C'est intéressant de voir que l'on peut encore rêver.

Ce qui manque, j'espère qu'on le trouvera dans le prochain document, c'est de prime importance, c'est une méthode réaliste d'application.

Un protocole d'entente qui nous obligera tous à sortir de la clandestinité. Un protocole signé par les ministères de l'Éducation, de la Santé, des Finances, les commissions scolaires, les éducateurs, les syndicats, les parents, les contribuables qui

n'ont pas d'enfants handicapés sans oublier les sourds eux-mêmes. Il faut que tout le monde se mette d'accord pour payer l'addition.

Dans ce sens, le premier document souffre d'angélisme. On ne parle pas de coûts, ni en argent, ni en énergie, ni en temps supplémentaire, ni en formation des maîtres.

Le prochain sera-t-il plus réaliste?

Car il faudra payer, et si on se renvoie la note de l'un à l'autre, ce sont les enfants qui paieront. Comme ils n'ont pas de salaire pour être handicapés, ils paieront autrement.

Et dans dix ans, on recommencera une autre conférence comme celle-ci avec un parent qui viendra rendre le même témoignage.

Ou ce qui serait encore pire, ce serait un jeune adulte sourd qui viendrait nous dire : "Vous, entendants, m'avez peu appris parce que vous avec refusé d'apprendre mon langage."

Texte 13

TÉMOIGNAGES DE TROIS JEUNES ORALISTES*

Le 17 février dernier, Josette LeFrançois, Ph. D. et professeur agrégé à l'École d'orthophonie-audiologie de l'Université de Montréal, recevait, dans le cadre du cours de séminaire en déficience auditive, Chantal Rochette, Marie-Christine Courcelles et Yves Têtreault. Ce sont trois adolescents oralistes. Ces trois jeunes sont venus entretenir parents et étudiants de leur expérience de vie. Chacun d'eux a su capter l'intérêt de tous par son dynamisme et la conviction apportée à défendre certaines opinions.

Afin de mieux connaître ces jeunes, un bref tableau mentionnant âge, niveau de scolarité et description sommaire de la surdité sera présenté pour chacun d'eux . Par la suite, leurs témoignages concernant différents thèmes qui leur sont chers, seront rapportés.

CHANTAL ROCHETTE

Chantal Rochette, âgée de 16 ans et étudiante en Secondaire V à l'école Marie-Clarac, est atteinte d'une surdité sévère.

---

* SYLVESTRE, Audette, "Témoignages de trois jeunes oralistes", dans Entendre, no 49, novembre-décembre 1982, pages 33 et 34.

Elle peut très bien suivre une conversation et fonctionne adéquatement en classe, grâce à la lecture labiale qui complète avantageusement son audition.

MARIE-CHRISTINE COURCELLES

Marie-Christine Courcelles est âgée de 15 ans et complète son Secondaire III. Elle présente une surdité profonde et ne jouit que d'une très pauvre discrimination auditive. Sa prothèse auditive ne lui offre que peu de bénéfices. Elle communique grâce à la lecture labiale, mais requiert les services d'un interprète oral pour bien saisir les messages parlés et pour se faire comprendre. Sa mère, madame Viviane Courcelles, remplissait ce rôle au cours de la soirée relatée ici.

YVES TÊTREAULT

Yves Tétreault, 16 ans, étudie en Secondaire III et fréquente une école privée. Il est atteint d'une surdité modérément sévère à sévère et est doté d'une bonne capacité de distinguer les sons parlés en conditions idéales d'écoute (84%). Yves peut suivre ses cours en prenant des notes comme les entendants et ce, sans avoir recours à la lecture labiale.

École

Chantal fréquente l'école régulière depuis sa maternelle. Elle est heureuse ainsi car, selon elle, il est préférable de s'intégrer au monde des entendants dès le début de sa scolarisation. Elle éprouve parfois de la difficulté à comprendre le professeur,

elle copie alors ses notes sur celles d'une copine. Tout comme pour Marie-Christine, les sciences semblent poser le plus de difficultés alors que les autres matières vont plutôt bien. Pour Marie-Christine, le français est très difficile; elle bénéficie d'arrangements particuliers avec son professeur. Marie-Christine est dispensée des cours d'anglais.

Quant à Yves, il a fréquenté une école spécialisée pour les sourds au niveau maternelle. Il a ensuite été intégré aux entendants à l'école Saint-Jude pour finalement fréquenter son école de quartier. Yves réussit bien toutes les matières académiques sauf quelques difficultés avec l'anglais et l'éducation physique.

À quelques exceptions près, Chantal, Marie-Christine et Yves sont d'accord pour dire qu'ils doivent subir les mêmes évaluations que les entendants.

Orthophonie

Pour Marie-Christine, les thérapies en orthophonie ont été très peu intensives. Elle en a suivi un peu lorsqu'elle était en Secondaire I mais n'appréciait pas beaucoup : elle trouvait les thérapies un peu enfantines. Madame Courcelles a toujours pris en charge l'évolution de sa fille et s'en dit très heureuse car cela lui a permis de saisir l'importance de l'implication des parents auprès d'un enfant sourd.

Chantal et Yves ont bénéficié de thérapies orthophoniques pendant de nombreuses années. Yves soutient n'avoir jamais trouvé cela fastidieux, alors que Chantal en était fatiguée lorsqu'elle a cessé vers l'âge de 11 ans. Selon Chantal, il est im-

portant d'apprendre à parler aux sourds lorsque ceux-ci sont très jeunes, c'est alors plus facile pour eux. Elle se dit très contente de pouvoir parler pour ainsi communiquer avec tous. Plus tard, elle aprendra peut-être les signes si elle en ressent le besoin.

Prothèse auditive

Chantal, Marie-Christine et Yves sont tous trois annareillés bilatéralement. Ils ont pu réaliser et verbaliser ce qu'ils retirent de leur prothèse auditive vers l'âge de huit ou neuf ans et prétendent aujourd'hui ne pouvoir s'en passer. Leur prothèse auditive leur permet de percevoir leur environnement, de se sentir partie intégrante du monde qui les entoure.

Loisirs

Ces trois jeunes sourds oralistes ont pour amis des entendants. Marie-Christine et Chantal sont de très grandes amies mais, pour Chantal, Marie-Christine représente sa seule amie sourde.

Chacun d'eux pratique différents sports. Chantal et Yves sont aussi adentes de la musique; Chantal le manifeste dans le ballet-jazz, Yves joue de la guitare. Yves adore les lectures scientifiques et les romans.

Chantal souligne que son fonctionnement en groupe dépend du nombre de personnes en présence et de leur situation dans l'espace. Elle éprouve parfois de la difficulté à suivre une conversation si elle ne peut pratiquer la lecture labiale avec aisance. Dans ce cas, elle demande aux autres de la situer, ce qui est toujours bien reçu par ses amis.

La télévision est très populaire auprès de Chantal. Elle doit parfois avoir recours à un pair pour l'aider à comprendre mais se débrouille généralement assez bien. Pour Yves, la plupart des émissions sont faciles à comprendre. Quant à Marie-Christine, elle se montre une adepte de la soirée du hockey.

Téléphone

Chantal et Yves peuvent utiliser un téléphone conventionnel si celui-ci est muni d'une boucle magnétique. Ils peuvent alors entrer en communication avec n'importe qui.

Projets

Chantal, laquelle termine son Secondaire V, ne sait trop où diriger ses études dans l'avenir. Elle hésite entre plusieurs possibilités : administration, imprimerie, alimentation...

Marie-Christine pense devenir mannequin ou coiffeuse alors que Yves veut compléter ses études secondaires à l'école privée. Par la suite, il continuera au cégep mais il ne sait pas encore en quelle concentration d'études.

Ces témoignages de trois jeunes oralistes nous font réaliser à quel point chacun vit sa surdité de façon personnelle. Les paramètres de la surdité entrent en jeu - degré et type de surdité, discrimination auditive - mais aussi le fonctionnement de chaque individu. Tel que le mentionne madame Courcelles, il faut que les parents soient extrêmement attentifs aux réactions de leur enfant. J'ajouterais que les spécialistes impliqués auprès du

jeune sourd doivent également être sensibles aux différences entre chaque enfant et observer comment chacun d'eux développe sa communication. Notre rôle à tous dans notre action auprès du jeune sourd est de s'en servir comme d'un guide sur la route à suivre. Merci à Chantal, Marie-Christine et Yves d'avoir, par leurs exposés, fait ressortir ce principe fondamental.

Texte 14

TÉMOIGNAGE DE TROIS JEUNES COMMUNIQUANT GESTUELLEMENT*

Lors du cours de séminaire en déficience auditive dirigé par Josette LeFrançois, PH. D. et professeur agrégé à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal, nous avons eu le plaisir d'accueillir trois adolescents communiquant gestuellement. Dominique Lemay, Mathieu Larivière et France Beaudoin nous ont entretenus de leurs jeunes vies de sourds gestuels. Paul Bourcier, professeur à l'école Lucien-Pagé, leur servait d'interprète. Par leur chaleur et leur enthousiasme, ces jeunes ont su susciter en chacun des parents et étudiants assistant à leurs exposés, une meilleure connaissance ainsi qu'une plus grande compréhension de leur mode de communication.

Cette soirée vous sera relatée selon deux étapes : d'abord, chaque jeune vous fera vivre avec lui son évolution de sa naissance à aujourd'hui, puis il y aura un temps de témoignages concernant différents thèmes.

---

* SYLVESTRE, Audette, "Témoignage de trois jeunes communiquant gestuellement", dans Entendre, no 49, novembre-décembre 19[illegible], pages 29 et 30.

DOMINIQUE LEMAY

"J'ai 16 ans, je suis en Secondaire III à l'école Lucien-Pagé. Je suis le deuxième enfant de la famille. Je suis sourd profond.

"Lorsque j'étais tout petit, mes parents s'interrogeaient beaucoup à mon sujet; il leur semblait que j'avais un problème mais ils n'arrivaient pas à l'identifier. Après plusieurs examens à l'hôpital, ils ont découvert que j'étais sourd profond... j'avais 18 mois. Dès ce moment, j'ai été appareillé. Je me souviens que ma prothèse auditive était source de nombreux désaccords entre mes parents et moi. Je ne voulais pas la porter, je la fermais moi-même. Avec le temps je m'y suis habitué... à cette époque, je me rendais à l'hôpital une fois par semaine pour mes thérapies en orthophonie.

"À l'âge de quatre ans, j'ai fait une prématernelle à l'Institution des sourdes de Montréal. Je m'y rendais deux fois par semaine, accompagné de ma mère. Je me souviens qu'en maternelle et première année, j'étais toujours avec le même groupe d'élèves.

"En deuxième année, j'ai quitté l'Institution des sourdes pour l'Institution des sourds. C'est à cette même époque que j'ai débuté mes cours de lecture labiale. En cinquième et sixième années, j'ai commencé la communication simultanée, c'est-à-dire utiliser à la fois le geste et la parole pour communiquer.

"Pour mon secondaire, je suis entré à l'école Lucien-Pagé où se côtoient les sourds et les entendants. Il y a un enseignement particulier pour les sourds et aussi des sourds qui sont intégrés aux entendants. Moi cette année, j'ai été intégré. Avec l'aide d'un interprète, je réussis bien."

MATHIEU LARIVIÈRE

"Moi, j'ai 17 ans, je suis en Secondaire IV. Je vais à l'école Lucien-Pagé. Je suis sourd profond.

"Mes parents ont commencé à se douter d'un problème quand j'étais très jeune. Par exemple, ils échappaient des objets et je n'avais aucune réaction; ils s'inquiétaient. Des amis pensaient à une malformation de l'oreille, à quelque chose d'opérable. Alors que j'étais âgé de quatre mois, une consultation à l'hôpital leur a confirmé que j'étais sourd profond et que c'était irrémédiable. À 18 mois, j'étais appareillé et allais à l'hôpital pour 30 minutes d'orthophonie par semaine. Ma mère trouvait que c'était trop peu, que mon apprentissage n'était pas suffisamment rapide. Elle pensait que le mieux était de communiquer avec un adulte sourd. À cette époque, ma mère était très inquiète pour mon avenir et ne savait trop que faire. Un médecin lui a parlé de l'Institution des sourdes de Montréal. Elle m'y a conduit pour visiter et m'y a finalement inscrit.

"C'est seulement vers l'âge de neuf ans que j'ai vraiment commencé à communiquer avec ma mère par l'entremise de la communication simultanée. J'avais été sélectionné pour un projet pilote où je faisais, en même temps qu'elle, l'apprentissage de ce mode de communication. Mon père, bien que lui-même n'ait pu suivre ces cours, étant trop absorbé par son travail, encourageait énormément ma mère à apprendre les signes. J'avais 11 ans lorsqu'à son tour, il a pu entreprendre des cours de signes. Il a dû abandonner par la suite compte tenu d'un surcroît de travail, mais il était tout de même très content de connaître au moins les bases du langage gestuel. Ces bases nous permettaient d'établir une communication rudimentaire.

"En Secondaire I, j'ai fait mon entrée à Lucien-Pagé. C'est à ce moment que j'ai commencé à développer ma connaissance du LSQ (langue des sourds québécois) et à délaisser la communication simultanée. Le LSQ est la langue des sourds et celle privilégiée pour communiquer entre nous.

"Depuis Secondaire II, je suis intégré aux entendants et bénéficie d'un interprète bien que pour ma part l'interprète ne soit pas indispensable car je comprends bien."

FRANCE BEAUDOIN

(Des difficultés techniques nous ont privés de la majeure partie de l'exposé de France. Nous nous en excusons auprès d'elle et allons relater ici toutes les informations dont nous disposons.)

"J'ai 17 ans, je suis en Secondaire V à l'école Lucien-Pagé. Je partage le titre de cadette de la famille avec mon frère jumeau. Lui est entendant et moi sourde profonde.

"J'ai eu une enfance très heureuse à la campagne. Je jouais beaucoup avec mon frère jumeau et nous avions une grande facilité à nous comprendre par les expressions, les gestes naturels, les mimes. J'ai énormément développé mon attention visuelle.

"Avant que j'atteigne l'âge de deux ou trois ans, mes parents ne s'inquiétaient pas. Ils remarquaient que je ne répondais pas quand ma mère m'appelait alors que mon frère répondait, mais attribuaient cela à la distraction. Vers l'âge de deux ou trois ans, ils ont consulté à l'hôpital et, après de nombreux examens, ont appris que j'étais sourde. Ils étaient profondément découragés, ils m'ont ramenée à la maison et ont continué à me gâter; je souffrais cependant d'un manque de communication.

Afin de saisir le maximum d'informations lorsque les autres parlaient, je me plaçais toujours devant eux et les observais intensément. Cette méthode me laissait tout de même dans l'impossibilité de comprendre. Mon frère jumeau me servait d'interprète. Jusqu'à l'adolescence, j'ai vécu comme les autres..."

Communication

Dominique, Mathieu et France sont d'accord pour dire que le SLQ est la langue utilisée pour communiquer entre sourds. Cette langue a été créée par les sourds et s'apprend entre eux de façon informelle. C'est une langue basée sur l'expression, les mouvements du corps... elle est donc très visuelle.

Le français signé est la langue de l'école. Cette codation du français en signes a été créée par les entendants pour faire comprendre le français aux sourds et les aider en lecture.

Selon France, un jeune enfant devrait être mis en contact avec les deux langues : le LSQ en très bas âge et le français signé à l'école.

École-intégration

Pour Mathieu, l'intégration des sourds aux classes d'entendants est difficile à comprendre. Il se demande pourquoi la communauté des sourds devrait se fondre à celle des entendants. Selon lui, il est souvent frustrant pour un sourd de côtoyer des entendants car ceux-ci ne se prêtent pas nécessairement de bonne grâce à fournir les explications supplémentaires souvent nécessaires à la compréhension de leur ami sourd. Il préférerait poursuivre sa scolarité avec les sourds.

Prothèse auditive

Dominique a cessé de porté sa prothèse auditive en Secondaire II. Il soutient qu'elle ne lui est d'aucune utilité; il entend des bruits mais n'en comprend pas le sens. Lorsqu'il a commencé à délaisser sa prothèse auditive, ses parents lui rappelaient de la porter. Aujourd'hui ils ont accepté qu'il ne la porte plus.

Quand Mathieu était plus jeune, lui aussi portait sa prothèse auditive. Les bruits qu'il entendait alors n'avaient aucune signification pour lui et ne servaient qu'à lui donner des maux de tête. Maintenant, il ne l'utilise plus.

France précise que les sourds rejettent souvent leur prothèse auditive parce qu'elle leur a toujours été imposée. Elle croit qu'un jeune enfant doit porter sa prothèse auditive car elle peut l'aider; cependant, il faut respecter son choix lorsqu'il devient assez vieux pour l'exprimer. Elle-même ne l'utilise plus.

Loisirs

Les jeunes sourds occupent leurs loisirs tout comme les entendants. Ils sortent en groupe les fins de semaine et fréquentent les mêmes endroits qu'eux. Souvent aussi, les sourds adultes organisent des activités à leur centre de loisirs.

De façon générale, leurs amis sont également sourds. Tel que précisé par France, la fréquentation des entendants est souvent difficile car, dès qu'ils sont en petits groupes, il faut chercher qui parle et il est ardu de suivre une conversation. Ils préfèrent donc demeurer entre eux.

Téléphone

Mathieu et Dominique possèdent un téléphone pour sourds. Selon eux, cet instrument est exceptionnel en ce qu'il leur permet de se créer un réseau d'amis et d'échanger beaucoup entre eux. De plus, étant obligés de construire des phrases complètes, ils perfectionnent leur français. Les deux sont d'accord pour dire que si l'on compare, ce téléphone leur est beaucoup plus profitable que la prothèse auditive.

Projets

Dominique et Mathieu, lesquels sont respectivement en Secondaire III et IV, comptent terminer leurs études secondaires. Quant à France, elle suivra des cours de français durant l'année 1982-1983. Par la suite, elle s'inscrira au cégep. Son choix d'études n'est pas encore arrêté mais elle ne se sent aucunement limitée, consciente que toutes les possibilités lui sont offertes.

Ces témoignages de trois jeunes communiquant gestuellement nous montrent l'importance pour eux d'une prise en charge personnelle de leur statut de sourd dans une communauté entendante. De leurs exposés ressort leur besoin de communiquer entre sourds dans une langue qui leur ressemble. Nous sentons également leur profond désir d'être reconnus comme une communauté à part entière possédant sa langue et sa culture. Leur besoin d'être respectés dans ce droit est indéniable.

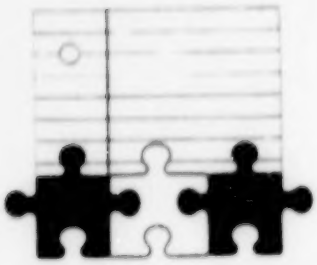
Pour nous, entendants, que nous soyons parents ou spécialistes impliqués auprès des sourds, il est souvent ardu d'y voir clair. Sans doute l'enfant sourd lui-même saura-t-il nous guider dans les différents choix à faire au cours de son évolution.

Être à l'écoute de l'enfant sourd est certes le moyen le plus sûr de ne pas s'écarter de ses véritables besoins.

Merci à Dominique, Mathieu et France d'avoir partagé avec nous leurs souvenirs d'enfance et leur vision du monde de la surdité. Nous en ressortons mieux informés et davantage sensibilisés à leur mode de communication et à toute leur vie.

Université du Québec
Télé-université
Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570630 B



INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AVEC PROBLÈMES AUDITIFS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Guide d'accompagnement des médias

[redacted]

EDUQ 8570630 B

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE AVEC PROBLÈMES AUDITIFS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

Guide d'accompagnement
des médias

Télé-université, 214, avenue Saint-Sacrement, Québec, G1N 4M6
1983

Responsable du projet Georgette Goupil, professeure
Département de psychologie, UQAM

Conception Georgette Goupil
Louise Patoine

Collaboration spéciale David Wilson
Lucie Lupien

Ce document a été préparé par les divers services de la Télé-université en collaboration avec l'UQAM.

Université du Québec à Montréal et
Télé-université, © 1983

ISBN 2-89147-746-4 (édition complète)
ISBN 2-89147-747-2

Dépôt légal – 4e trimestre 1983

Université du Québec
Télé-université
Université du Québec à Montréal

TABLE DES MATIÈRES

		page
I.	**Le guide d'accompagnement**	7
	Le thème : L'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	7
	Le but des modules	8
	Les modules	8
	Les médias	9
II.	**La démarche pédagogique**	11
	1. Discussion en équipe de trois ou quatre personnes	12
	2. Visionnement du vidéo	12
	3. Discussion en groupe	13
	4. Deuxième vidéo	13
	5. Lecture du Recueil de textes	14
	6. Audition de la cassette	14
	7. Synthèse	14
	Activités complémentaires	15
III.	**Le module : Enfants avec problèmes auditifs**	17
	Le vidéo : Tous ensemble on peut s'entendre	17
	Le Recueil de textes	19
	La cassette	19

I. LE GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

Le guide d'accompagnement est un outil pédagogique qui permettra à l'utilisateur de tirer un profit maximal des matières traitées dans les médias (vidéo, cassette audio et recueil de textes). Il offre au lecteur trois types d'information. D'abord, il indique les objectifs visés par le module, ensuite, il en présente le contenu et finalement, il suggère une démarche pédagogique. Ce guide permettra donc à l'utilisateur de voir comment la documentation fournie dans chaque module l'aidera à atteindre ses objectifs.

Le thème : L'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

L'intégration des enfants en difficulté dans les classes ordinaires (dites régulières) de nos écoles est une question qui prend de plus en plus d'importance au Québec. En effet, depuis 1979, avec la parution de L'école québécoise, le ministère de l'Éducation recommande la scolarisation des enfants en difficulté dans le cadre le plus naturel possible. Cette intention a d'ailleurs été réitérée dans un document plus récent, L'école québécoise : une école communautaire et responsable (1982) : "Conformément à la politique gouvernementale déjà en vigueur, chaque école devra, dans toute la mesure du possible, favoriser l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes et activités régulières. Cette intégration se fera après consultation des parents et des personnels concernés". (p. 81)

Le but des modules

Les arguments en faveur de l'intégration de l'élève en difficulté ne manquent pas : scolarisation de l'enfant avec ses pairs, respect des droits humains, etc. Le critiques sont tout aussi fréquentes bien qu'elles s'adressent plutôt aux modalités d'application d'un tel projet qu'à ses principes de base. Ces modules ont été conçus afin de sensibiliser aux divers aspects de la réalité de l'enfant en difficulté intégré dans les classes ordinaires, les personnes concernées par ce problème. Elles pourront, à l'aide des médias fournis dans chacun des six modules, se familiariser avec la nature et les implications dans le vécu quotidien de la classe, des handicaps et des difficultés d'apprentissage.

Les modules

Les six modules mettent respectivement l'accent sur un type de difficulté ou de handicap particulier.

Le ministère de l'Éducation a groupé les enfants en difficulté en cinq catégories principales : les enfants handicapés sensoriels, les enfants handicapés physiques, les enfants déficients mentaux, les enfants en troubles d'apprentissage et les enfants mésadaptés socio-affectifs. La première catégorie, celle des enfants handicapés sensoriels, regroupe les enfants avec problèmes auditifs et visuels. Nous avons prévu deux modules pour ces types de handicaps sensoriels vu leur nature totalement différente. Les autres modules correspondent aux quatre autres catégories d'enfants en difficulté identifiées par le ministère de l'Éducation.

Les médias

Chacun des modules comprend un vidéo, un recueil de textes, une cassette audio et le présent guide d'accompagnement. Le vidéo montre l'expérience d'un enfant en difficulté en présentant des situations vécues dans les classes ordinaires. Le recueil de textes et la cassette sont, pour leur part, des supports pédagogiques pouvant aussi être utilisés seuls. Ils sont conçus pour permettre l'approfondissement des connaissances de base sur le handicap ou la difficulté présenté dans le vidéo. Le recueil de textes fournit au lecteur des informations sur la nature du handicap et les modes de scolarisation offerts à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La cassette audio fait entendre des témoignages d'individus liés de très près à la question de l'intégration des enfants en difficulté : personnes elles-mêmes handicapées, parents d'enfants en difficulté, enseignants et autres personnes spécialisées dans ce domaine. Ces témoignages, qui présentent parfois des vues opposées, permettront à l'utilisateur de prendre conscience des divers aspects de la situation et enfin de préciser ses attitudes envers l enfant en difficulté.

II. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Avant de présenter une démarche pédagogique, rappelons que les modules comprennent trois éléments complémentaires : un vidéo, un recueil de textes et une cassette audio. Chacun de ces médias remplit une fonction particulière. Le vidéo montre des enfants handicapés ou en difficulté et des enseignants en action dans les classes ordinaires. Le Recueil de textes complète l'information donnée dans le vidéo, et la cassette audio présente les opinions de diverses personnes (élèves, professeurs, parents) impliquées dans des situations d'intégration d'élèves en difficulté.

Chacun de ces médias peut être exploité de façon autonome, selon les objectifs de l'utilisateur. Cependant, la démarche pédagogique suggère l'intégration des trois outils. Elle est conçue en fonction d'un travail en groupe bien qu'elle s'adapte facilement au travail individuel.

La démarche suggérée comprend sept étapes :

1. Discussion en équipe de trois ou quatre personnes
2. Visionnement
3. Discussion en groupe
4. Deuxième visionnement
5. Lecture du Recueil de textes
6. Audition de la cassette
7. Synthèse

Une dernière étape peut s'ajouter selon la situation d'apprentissage et les objectifs poursuivis : les activités complémentaires.

Afin d'aider l'animateur à adapter cette démarche pédagogique à ses objectifs et aux besoins du groupe, les lignes qui suivent expliquent le cheminement de chacune de ses étapes.

1. Discussion en équipe de trois ou quatre personnes

La discussion se fait à partir des connaissances de chacun sur le sujet, des expériences vécues, etc.

Au cours de cette étape, le participant est invité à prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur le sujet, ce qui lui permettra de porter plus facilement son attention sur les données nouvelles présentées dans le vidéo, et de les intégrer à ses connaissances. Cet échange vise donc à assurer la disponibilité de chacun aux informations contenues dans le vidéo.

À cette étape, il est important d'éviter de faire porter la discussion sur des prises de position trop fermes. Il ne s'agit pas de mettre l'accent sur des positions individuelles mais sur des données plus objectives.

2. Visionnement du vidéo

Le visionnement du vidéo devrait se faire sans interruption, afin de permettre aux participants d'avoir une perception globale de ce qu'il contient. Il est important d'aviser les personnes qu'un deuxième visionnement sera possible à l'étape 4, afin d'éviter qu'elles ne s'attardent à des aspects particuliers au détriment de l'ensemble du contenu.

3. Discussion en groupe

Bien que cet échange vise à assurer aux participants une bonne compréhension du contenu du vidéo, son objectif principal est surtout de leur permettre de voir comment il est possible de réussir l'intégration des enfants en difficulté dans leur milieu. La discussion pourra porter, par exemple, sur les points suivants :

- les éléments du vidéo qui retiennent l'attention;
- les notions qui demandent à être clarifiées;
- les conditions nécessaires pour réussir l'intégration de ces enfants dans les classes ordinaires.

Si le groupe est constitué de plus de quinze personnes, il sera nécessaire de former des sous-groupes de cinq ou six personnes, afin de laisser à chacun la possibilité de s'exprimer. Cependant, une mise en commum sera prévue pour répondre aux questions ou clarifier certains aspects du contenu.

4. Deuxième visionnement

La discussion de l'étape 3 aura permis de juger de la nécessité de revoir ou non le vidéo. À cette étape, le visionnement pourra être interrompu chaque fois qu'un participant ou l'animateur le jugera nécessaire soit pour clarifier des aspects ou pour continuer une discussion.

On peut évaluer le temps nécessaire pour ces quatre premières étapes à deux ou trois heures.

5. Lecture du Recueil de textes

Dans un travail à long terme (ex. : cours universitaire), la lecture peut se faire individuellement entre la période de visionnement du film et la dernière étape de la démarche pédagogique suggérée. Cependant, dans un travail à court terme (ex. : rencontre de parents), il est préférable d'envisager un fonctionnement qui permette une économie de temps. Par exemple, les participants peuvent se regrouper en équipes de quatre ou cinq suivant les catégories proposées dans le Recueil de textes. Les membres de chaque équipe se répartissent les textes et en font la lecture sur place. Ensuite, chacun présente aux autres ce qu'il a lu de façon à ce que s'amorce une discussion.

6. Audition de la cassette

L'audition de la cassette, tout comme la lecture du recueil de textes, peut se faire individuellement ou en groupe selon la situation. Toutefois, comme cet outil vise à favoriser une confrontation d'opinions, il serait intéressant d'en faire l'écoute en groupe et d'encourager les échanges de points de vue.

7. Synthèse

Pour favoriser l'intégration de toutes les informations et réflexions recueillies et pour permettre ainsi à chacun de faire le point sur le sujet, voici quelques suggestions d'activités de synthèse plus ou moins fantaisistes :

- écrire un éditorial dans un journal sur le sujet;

- écrire une lettre au président de la commission scolaire pour influencer son point de vue;

- faire une affiche qui synthétise les différents aspects du sujet;

- faire un sketch mettant en présence parents, enseignants et (ou) enfants en difficulté;

- faire une table ronde sur le sujet.

Activités complémentaires

Selon les objectifs poursuivis dans cette démarche, il est possible d'organiser des activités complémentaires à ce qui est présenté dans chacun des modules. Il pourrait être intéressant de :

- préparer la visite d'une école qui reçoit déjà des élèves en difficulté ou des handicapés dans ses classes ordinaires;

- préparer une conférence avec divers spécialistes dans le domaine;

- organiser une table ronde regroupant des personnes ayant vécu une telle situation soit comme parent, soit comme professeur, comme handicapé ou tout simplement comme personne ayant réfléchi sur le sujet.

Cette démarche constitue un exemple d'utilisation de l'ensemble des éléments de chaque module. Il reste à chacun à l'adapter, la modifier ou simplement en concevoir une autre plus appropriée à ses objectifs et (ou) aux besoins de ceux à qui elle s'adresse.

III. LE MODULE : ENFANTS AVEC PROBLÈMES AUDITIFS

Le vidéo : Tous ensemble, on peut s'entendre

Conditions de réalisation

Ce vidéo a été réalisé en 1983 à l'école Saint-Enfant-Jésus de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) qui, depuis une dizaine d'années, accueille dans ses classes ordinaires des enfants ayant des problèmes auditifs. Aucune mise en scène n'a été prévue. Le tournage a été fait à partir des situations qui se produisaient spontanément en classe. Les images retenues reflètent donc la vie quotidienne à l'école.

Résumé

Le vidéo présente plusieurs enfants handicapés auditifs dans leur environnement scolaire avec leur enseignant, leur maître itinérant et leurs camarades de classe. On les voit au cours de diverses activités scolaires telles que la musique, la lecture à haute voix et le travail personnel. De plus certaines séquences montrent l'utilisation d'appareils de support (appareils post-auriculaires et au corps, système d'entraînement auditif) qui permettent à l'enfant d'avoir accès à plus d'information transmise oralement.

Objectif général

Le vidéo vise avant tout à sensibiliser l'utilisateur à la réalité de l'enfant handicapé auditif et à la possibilité de son intégration dans des classes ordinaires.

Objectifs spécifiques

Au terme du visionnement de ce vidéo, l'utilisateur pourra :

1. Donner une définition des problèmes d'audition et en situer les causes.

2. Identifier différentes activités auxquelles peuvent participer les enfants handicapés auditifs intégrés dans les classes ordinaires.

3. Reconnaître quelques prothèses utilisées par les enfants avec problèmes auditifs.

4. Décrire les services utilisés par les enfants handicapés auditifs.

5. Décrire le rôle de l'enseignant itinérant auprès de ces élèves.

6. Décrire quelques conditions nécessaires pour faciliter l'intégration de ces élèves.

7. Décrire quelques adaptations pédagogiques qui facilitent leur intégration dans la classe ordinaire.

8. Identifier des situations qui facilitent l'intégration sociale de l'enfant avec ses pairs.

Le Recueil de textes

Objectif

L'objectif premier de ce Recueil de textes est de fournir une information complémentaire sur la scolarisation des élèves handicapés auditifs. Ce document peut être consulté librement soit pour acquérir des informations supplémentaires sur les thèmes majeurs du vidéo, soit pour approfondir ses connaissances.

Contenu

Les textes du Recueil offrent au lecteur des informations sur les mécanismes de l'audition, les causes de la surdité et l'aide offerte à l'enfant handicapé auditif. De plus, ils donnent des conseils pratiques pour l'enseignant et présentent divers témoignages de personnes directement impliquées dans l'intégration des élèves handicapés auditifs. Pour aider l'utilisateur à choisir parmi ces textes ceux qui correspondent à ses besoins particuliers ou à ceux du groupe, une brève introduction descriptive se trouve au début du Recueil.

La cassette

Objectif

De même que le Recueil de textes, la cassette a été conçue comme support au visionnement du vidéo. Elle peut également être utilisée de manière autonome. Son contenu complète celui des textes puisqu'il permet à l'utilisateur d'entendre divers points de vue sur l'intégration de l'élève handicapé auditif dans les classes ordinaires.

Contenu

La cassette comprend trois témoignages : celui de la mère d'une jeune fille handicapée auditive, celui d'une enseignante itinérante et celui d'un psychologue oeuvrant dans une polyvalente où sont intégrés des étudiants handicapés auditifs.

Le témoignage de la mère permet aux auditeurs de connaître les inquiétudes et les émotions éprouvées par des parents lorsqu'ils apprennent que leur enfant est handicapé et les démarches que cela entraîne. L'auditeur constatera également dans ce témoignage comment est perçue la scolarisation de l'enfant en difficulté et l'intégration de celui-ci dans un milieu normal. Le témoignage de l'enseignante itinérante indique pour sa part les conditions qui facilitent ou nuisent à l'intégration des élèves avec problèmes auditifs . Les propos du psychologue caractérisent les personnes handicapées auditivement et définissent les modes de communication qui sont à leur disposition.

Ce ne sont là que quelques lignes directrices qui peuvent servir d'introduction à l'audition de la cassette et aider l'utilisateur à dégager ses propres conclusions à partir d'une meilleure connaissance de la situation.

Université du Québec
Télé-université
Université du Québec à Montréal